

ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



FRANCISCO GLEISON DA COSTA MONTEIRO
JOÃO PAULO CHARRONE
MÁRCIO DOUGLAS DE CARVALHO E SILVA
(ORGANIZADORES)

cancioneiro



COLEÇÃO ◊ ANAIS DO IV SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL ◊
ESCRITA DA HISTÓRIA: CULTURA E PODER ◊ VOL. 04

**Ensino de História e experiências pedagógicas nos
Programas de Iniciação à Docência**

*Coleção Anais do IV Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil –
Escrita da História: cultura e poder, v. 4*

Francisco Gleison da Costa Monteiro
João Paulo Charrone
Márcio Douglas de Carvalho e Silva
(Organizadores)

**Ensino de História e experiências pedagógicas nos
Programas de Iniciação à Docência**

*Coleção Anais do IV Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil –
Escrita da História: cultura e poder, v. 4*

cançãoeiro

V Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil – Escrita da História: cultura e poder

Coordenação Geral do Evento

Francisco Gleison da Costa Monteiro
João Paulo Charrone

Comissão Científica

Antonio Alexandre Isidio Cardoso - UFMA
Antonio José de Oliveira - UFRN
Cícero Joaquim dos Santos - URCA
Cláudia Cristina da Silva Fontineles - UFPI
Cristiana Costa da Rocha - UESPI
Cristiano Luís Christillino - UEPB
Edwar de Alencar Castelo Branco - UFPI
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Johny Santana de Araújo – UFPI
Márcio Douglas de Carvalho e Silva – UFPI
Valério Rosa de Negreiros - UESPI

Copyright © 2024 by Francisco Gleison da Costa Monteiro, João Paulo Charrone, Márcio Douglas de Carvalho e Silva (Organizadores)

Todos os direitos reservados.

Projeto gráfico e diagramação
Ronyere Ferreira

Capa
Mário Sergio Olivindo

CANCIONEIRO

Editora chefe
Eva P. Bueno (St. Mary's University, Texas - EUA)

Conselho editorial
Antonio Ozaí da Silva (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Diego Buffa (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Giselle Menezes Mendes Cintado (Université Paris-Est Créteil, França)
Héctor Fernández L'Hoeste (Georgia State University, EUA)
Johny Santana de Araújo (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)
Kátia Rodrigues Paranhos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Nancy Yohana Correa Serna (Universidad Nacional de Colombia, Colômbia)
Silvia Glocer (Universidade de Buenos Aires, Argentina)

Recortes de História do Nordeste Brasileiro: política, economia e cultura / Francisco Gleison da Costa Monteiro, João Paulo Charrone, Márcio Douglas de Carvalho e Silva (Organizadores).
1. ed. Teresina: Cancioneiro, 2024.

211 p.: il.

(Coleção Anais do IV Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil – Escrita da História: cultura e poder, 4)

ISBN: 978-65-5380-211-7 (digital)

1. Brasil – História 2. Piauí – História I. Título II. Coleção

CDD 981

EDITORA CANCIONEIRO
Teresina - Piauí
www.editoracancioneiro.com.br
contato@editoracancioneiro.com.br

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
--------------------------	-----------

PARTE I - FONTES, METODOLOGIAS E PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Uso de documentos históricos na (re)construção de saberes em sala de aula.....	13
---------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Pablo Harrison Alves Alencar Pereira

Pedro Henrique Carvalho de Sousa

João Paulo Charrone

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

O uso do Patrimônio Histórico-Cultural como recurso metodológico no ensino de história.....	23
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Yago Ferreira Costa

Stanley Braz de Oliveira

A utilização do jogo “Trilha pedagógica” como material didático para o ensino sobre a Era Vargas.....	40
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Guilherme Cavalcante da Silva

Jakson dos Santos Ribeiro

A cor (in)visível: abordagens da pessoa negra nos livros didáticos.....	50
--------------------------------------------------------------------------------	-----------

Nádia Narcisa de Brito Santos

A educação domiciliar no Brasil Imperial e o *homeschooling* no Brasil Contemporâneo..... 64

Vanessa Maia de Azevedo

“Olha o nem aí gente”!!!: olhares discentes e docentes sobre o ensino de história em Caxias/MA no novo ensino médio..... 77

Alison Rodrigo Barbosa da Silva

Débora Dias Guimarães

Jakson dos Santos Ribeiro

PARTE II - ANÁLISES DE RELATOS SOBRE OS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Entre a permanência e a excelência no fazer educacional: o PIBID como peça-chave na formação docente..... 90

João Vitor dos Santos

Vitor Gabriel Bezerra Arrais

João Paulo Charrone

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

O PIBID/história e a Olimpíada Nacional em História do Brasil: um instrumento de letramento histórico do tempo presente..... 106

Itala Teixeira de Sousa

Raimundo Nonato da Nóbrega Cunha

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

João Paulo Charrone

Relato de experiência de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/história/UFPI) no uso de metodologias ativas no Novo Ensino Médio..... 123

Carlos Rafael do Nascimento Silva

Claudia Cristina da Silva Fontineles

Laís Jennifer da Silva Tenório

João Paulo Charrone

Os usos e possibilidades do podcast na construção do saber histórico em sala de aula a partir da experiência no Pibid..... 135

Clara Maria Cavalcante Redusino

João Paulo Charrone

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Rememorar é preciso: o Programa Residência Pedagógica de História UFPI/CAPES e a produção de atividades alusivas aos 200 anos da Batalha do Jenipapo no Ceti Maria Melo..... 144

Ivo Vinícius da Silva Pires

Pâmela Torres Michelette

Teresina: espaços, sujeitos e memórias - o ensino de história local e suas diferentes metodologias por meio do Programa Residência Pedagógica..... 156

Kamila Vytória Santos e Silva

Shallana Victória Barbosa Araújo

Pâmela Torres Michelette

O nascimento de Teresina: o ensino de história local na educação básica no Programa Residência Pedagógica de História UFPI/CAPES..... 173

Pâmela Torres Michelette

Luís Otávio Quixaba Sousa

Trilhando rotas pela cidade dos sonhos: relato de experiências vividas no Programa Residência Pedagógica de História UFPI/CAPES..... 185

Maria Eduarda de Sousa Lopes

Vanessa Maria Evangelista Rodrigues

Pâmela Torres Michelette

**A educação patrimonial no processo de historicização dos
sujeitos: relato de experiência no interior do Programa
Residência Pedagógica..... 196**

Pâmela Torres Michelette

Marcos Vinícius Castro Pinheiro Lúcio

Ana Victória Leite Rocha

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que publicamos esta coleção *Anais do IV Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil – Escrita da História: Cultura e Poder*, fruto principalmente do IV Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil – Escrita da História: Cultura e poder e, concomitantemente, do I Encontro de Discentes e Egressos do PPGHB. Evento científico e cultural que congregou pesquisadores das Linhas de Pesquisa de História, Cultura e Arte e História, Cidades, Memória e Trabalho do Programa de Pós-graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (PPGHB/UFPI), objetivando conectar pesquisas em andamento e discussões bibliográficas, de modo a ampliar os debates teórico-metodológicos na História e em áreas afins.

O evento se configurou como um momento de fortalecimento desta área no eixo Norte-Nordeste no país, incentivando a criação de grupos de pesquisa, o intercâmbio entre universidades, a troca de experiências entre profissionais de diversos ramos do conhecimento e o diálogo com pesquisadores de áreas como Letras, Arqueologia, Educação, Comunicação Social, Antropologia, Filosofia, entre outras. Além disso, muito nos orgulha de que nosso evento tenha também a participação de professores da Educação Básica, que vêm tanto a contribuir com o debate historiográfico, ampliando seu conhecimento sobre as condições, perspectivas, práticas e sentidos do estudo e da docência de nossas “fatias de duração do tempo” em todos os níveis do ensino no Brasil.

Está presente neste volume 4 uma apresentação de textos que vêm sendo desenvolvidos em pesquisas sobre *Ensino de História e experiências pedagógicas nos Programas de Iniciação à Docência*. São trabalhos que contemplam, em sua autoria, docentes, doutorandos, mestrandos e jovens pesquisadores da graduação, todos apaixonadamente vinculados ao

debate das fontes, metodologias e percepções sobre o ensino de História e da educação no Brasil, bem como sobre uma série de relatos de experiência docente a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Acreditamos que pensar História é, antes de mais nada, um exercício de se debruçar sobre o outro, mas também é tentar compreender como estas sociedades resolveram problemas que, muitas vezes, ainda nos ator- doam. Os questionamentos dos passados estão com seus pés sempre no presente. Dessa forma, fazer história não é olhar para o passado, mas, sobretudo, olhar para o lado. Como se constatará, a leitura do material possibilita a ampliação das discussões dos novos saberes no campo da escrita da História do Piauí e propicia a interlocução com as múltiplas formas de apropriação/construção do conhecimento historiográfico.

O Seminário e sua materialização, no conjunto dos volumes dos Anais do Evento, constituem-se, portanto, como um espaço singular de intercâmbio de experiências de pesquisa, socialização de conhecimento e conexão com outros espaços, de aprendizagem mútua e de enriquecimento cultural.

Francisco Gleison da Costa Monteiro
João Paulo Charrone
Márcio Douglas de Carvalho e Silva

PARTE I
FONTES, METODOLOGIAS E PERCEPÇÕES
SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A
EDUCAÇÃO NO BRASIL

USO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS NA (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES EM SALA DE AULA

Pablo Harrison Alves Alencar Pereira¹

Pedro Henrique Carvalho de Sousa²

João Paulo Charrone³

Cláudia Cristina da Silva Fontineles⁴

Introdução

A utilização de documentos históricos – escritos ou não – representa um desafio e, ao mesmo tempo, apresenta possibilidades para enriquecer o desenvolvimento do conhecimento no ambiente da sala de aula. Essa construção é essencialmente moldada pelo diálogo entre professor e aluno. No entanto, essa interlocução tem se tornado mais complexa, especialmente para os professores de História, que, devido ao revisionismo, ao negacionismo e à disseminação de notícias falsas nos meios digitais, são frequentemente colocados à prova, mesmo com todo seu acúmulo teórico-metodológico sobre a disciplina ministrada.

De imediato, é importante salientar que os documentos históricos não contêm uma verdade intrínseca em si, portanto recai sobre o professor o desafio de analisar, questionar e interpretar o registro, bem como orientar os discentes, concedendo-lhes autonomia relativa no processo de compreensão do conteúdo.

1. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

3. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

4. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Além do obstáculo de ser professor de História em um período de intenso negacionismo, há a evidente lacuna educacional herdada do período da Pandemia de Covid-19, que vem lesando o processo de ensino-aprendizagem e tem se tornado cada vez mais latente no cotidiano escolar. Nesse sentido, a pesquisa tem o objetivo de evidenciar os desafios e as possibilidades relacionados à utilização de documentos históricos como uma ferramenta educacional no ensino de História, situado dentro do cenário pós-pandemia e da prevalência da desinformação. Para isso, partimos das seguintes perguntas norteadoras: qual é o impacto da desinformação, do revisionismo e do negacionismo na sala de aula? Como a utilização de documentos históricos, entendidos como ferramenta educacional no ensino de História, especialmente em um cenário pós-pandemia, em que existe lacuna de aprendizagem entre os alunos, torna-se relevante? E como os professores podem lidar com esses desafios para enriquecer e promover debates à luz do que o documento como ferramenta pedagógica possibilita?

Para abordar essas questões, realizamos uma análise quantitativa dos relatórios produzidos durante o período de execução das atividades utilizando os documentos históricos. Assim, damos destaque à interpretação dos resultados obtidos pelos estudantes da Educação Básica na implementação das ações propostas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/História), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Universitário Ministro Petrônio Portella (CMPP). Em seguida, discutimos a utilização de correspondências e uma carta-testamento do período dos governos varguistas como recursos pedagógicos em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria do Carmo Reverdosa da Cruz (SEDUC). Esta iniciativa integra as ações dos bolsistas, visando complementar os conteúdos abordados pelo professor-supervisor. Utilizamos essa ação, portanto, como ponto de partida para uma reflexão sobre a relevância desse método de ensino, dialogando com a bibliografia de autores como Le Goff (1994), Bloch (2001), Bittencourt (2004) e Trezzi (2021) como referencial teórico para analisar os resultados obtidos.

Entre o ensino e as *fakes news*: o documento como ferramenta crítico-reflexiva

O ensino de História enfrenta desafios inéditos no século XXI, com a proliferação cada vez maior de informações. Neste contexto, a utilização de documentos históricos como ferramenta pedagógica oferece uma abordagem promissora para o desafio de promover o pensamento crítico entre os estudantes. No entanto, a tarefa de trabalhar com fontes históricas exige cuidado e expertise por parte dos educadores, que precisam orientar seus alunos a extrair significado desses registros. É essencial reconhecer que os documentos históricos, por si só, não detêm uma verdade intrínseca. Como Bloch (2001, p. 79) afirmou: eles não “falam”, a menos que saibamos interrogá-los.

Nesse sentido, a responsabilidade do professor, que deve não apenas fornecer acesso aos documentos, mas também orientar os alunos a extrair significado e compreender o contexto por trás deles, sejam eles escritos, visuais, orais ou materiais, representa uma janela para o passado. Eles oferecem uma oportunidade única de se conectar com os eventos e as pessoas que moldaram o mundo como o conhecemos. O potencial pedagógico dessas fontes é inegável, uma vez que permitem que os alunos se envolvam diretamente com a História, em vez de simplesmente absorver fatos e datas. Os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades críticas de análise, interpretação e contextualização. Eles aprendem a avaliar a autenticidade, a credibilidade e o viés das fontes nas quais o discernimento é uma habilidade essencial.

Para essa ação, mantivemos um diálogo com as reflexões de Circe Bittencourt (2008), que discorre sobre os usos didáticos de documentos. Entre outras discussões, Circe destaca a importância dos documentos históricos como recursos no ensino de História, ao mesmo tempo que enfatiza as diferenças cruciais entre o uso desses documentos por historiadores e por professores em sala de aula. Uma distinção fundamental é que os historiadores utilizam essas ferramentas para pesquisas aprofundadas e análises historiográficas, enquanto os professores usam esses documentos para auxiliar os alunos na compreensão de conceitos e eventos históricos. Os alunos, em sua jornada de aprendizado, estão apenas “aprendendo História” e, portanto, não têm o domínio do contexto

histórico em que os documentos foram produzidos.

Isso requer que os professores escolham cuidadosamente os documentos e os introduzam de maneira apropriada, considerando o nível de escolarização dos alunos. Esses podem ser utilizados de várias maneiras em sala de aula, como ilustrações, fontes de informação, reforço de ideias ou até mesmo como situações-problema para motivar os alunos a investigar um tema histórico. No entanto, a seleção dos materiais é crucial, pois eles devem ser atrativos e não devem ser excessivamente complexos ou longos, a fim de evitar que criem obstáculos à compreensão e ao interesse dos alunos. Circe reforça que a utilização de documentos nas aulas de História tem o propósito de desenvolver o pensamento histórico dos alunos, ajudando-os a entender como o conhecimento histórico é produzido e a importância de preservar vestígios do passado como patrimônio social.

Partindo daí, a ação, pensada como um reforço para colaborar com o professor-supervisor do PIBID-História da UFPI/CMPP, mostrou desafios e possibilidades que a tornaram uma fonte fortuita para a reflexão sobre como essas estratégias de ensino, no âmbito da sala aula, servem de ilustração da realidade em que se encontra a educação. Nesse contexto atual em que o professor lida com estudantes atravessados por ensinamentos e visões de mundo anteriormente moldadas pelas interações sociais fora da sala de aula, essas experiências agora transcendem essas barreiras físicas e sociais. Eles mergulham em um vasto universo de informações disponibilizado pela internet, abrangendo redes sociais, websites, fóruns, jogos, vídeos, entre outros. O estudante de Educação Básica é bombardeado de informações e tem contato com narrativas que não condizem com a realidade – as famosas *fakes news*. Para Napolitano (2021, p. 96-97):

O “negacionismo histórico” pode ser incluído na grande família dos negacionismos científicos, das *fake news* e da *fake History*, com o agravante de ser utilizado, normalmente, para ocultar crimes de Estado, diluir suas responsabilidades e lutar contra a “justiça reparativa” a vítimas e seus herdeiros diretos ou indiretos. Os discursos negacionistas na História se alimentam dos mesmos princípios da “má ciência”, ou seja, discursos que querem se passar por científicos, mas na verdade são falseadores da crítica, da descoberta da verdade e da reflexão.

Ainda segundo o autor, os métodos desse negacionismo histórico, entre outros aspectos, se fazem valer pela utilização de títulos sensacionalistas, pela apresentação de resultados distorcidos e manipulados retirados de outras pesquisas, pela existência de conflitos de interesse entre o pesquisador e os objetivos da pesquisa, pela confusão deliberada entre correlação e causalidade, pelo uso excessivo de linguagem especulativa sem base em evidências, por amostras documentais pequenas, extrapoladas para conclusões amplas, bem como pela generalização de casos particulares ou exceções. Além disso, envolve pesquisas sem controle por pares ou instituições científicas credenciadas, seleção tendenciosa de fontes ou resultados, e a restrição do acesso a materiais, dificultando a reprodutibilidade das análises.

Focando na ação em si, percebeu-se que, ao sondar conhecimentos prévios sobre o conteúdo trabalhado, os alunos se baseiam no senso comum e em narrativas disseminadas pelas mídias sociais. Quando questionados de onde tiraram certas informações, geralmente respondem que viram na internet. Numa época em que notícias falsas têm o poder de pôr em risco a democracia do país, elas também ampliam o campo de disputa pelo domínio da História. A “era da pós-verdade”, que Leal (2021, p. 161) define como “uma época em que pesquisas, estudos, estatísticas e discursos amparados na verificação, na checagem, na revisão e na ciência de dados e fatos têm um valor reduzido diante do apelo emocional dos discursos”, revela desafios para o educador em sala de aula, que, diante desses estudantes atravessados pelas narrativas, tem que buscar estratégias de combate. Para isso, o velho ensinamento de Marc Bloch se faz tão atual e necessário: interrogar o documento.

O documento, entre as suas diversas vantagens já mencionadas como estratégia de ensino, é uma ferramenta crucial do que, na era da pós-verdade, se convencionou chamar de *fact-checking*, algo que para historiadores é muito corriqueiro – checar uma informação. O uso de documentos na sala de aula, além de incentivar o pensamento crítico e promover reflexões sobre o contexto histórico trabalhado, é uma poderosa forma de ensinar habilidades que também são funções do professor de História, como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao tratar da formação do estudante como cidadão. Nada mais perigoso para a construção de um cidadão na atualidade do que este não conseguir

discernir entre o que é verdade e o que é mentira. Isso decide eleições, isso decide futuros.

Os desafios do ensino de História no pós-pandemia

A educação brasileira, historicamente, enfrenta diversos desafios não resolvidos pelas vias institucionais com a promulgação de legislações e metas – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), promovido em parceria com a UNESCO – que garantam o exercício desse direito básico e universal.

Acentuada pela repentina proliferação do vírus SARS-CoV-2, a já evidente desigualdade educacional durante períodos normais foi amplificada. O longo período de isolamento social fez com que a sociedade repensasse suas interações, levando ao surgimento do chamado “novo normal”. Nessa nova realidade, a tecnologia emergiu como uma ferramenta estratégica crucial para assegurar a retomada das atividades essenciais que sustentam o funcionamento da sociedade.

É certo que o começo inesperado da pandemia, quando as escolas estavam se organizando ou estavam organizadas para as atividades, cada região do Brasil em um ponto distinto do ano letivo, foi um golpe. Nesse momento muitas escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto. Mais uma vez escancarou-se a desigualdade e a crise: as poucas escolas, privadas, que estavam equipadas ou que conseguiram se organizar rapidamente, saíram na frente (Trezzi, 2021, p. 6).

A partir dessa análise, torna-se evidente a presença de impactos significativos do período pós-pandêmico na rede pública de ensino, claramente observáveis na implementação do PIBID no campo da História. Durante aquele período, a insuficiência de investimento estatal para garantir o direito à educação foi notória. Os desdobramentos desse cenário privilegiaram determinadas escolas que, conforme o autor observa, foram capazes de se adaptar mais rapidamente ao chamado “novo normal”. Enquanto isso, uma grande parte das instituições, principalmente as públicas, enfrentou obstáculos significativos devido à falta de apoio e assistência, resultando em adaptações mais lentas e precárias.

Durante a execução desta iniciativa, constatamos que os alunos enfrentaram desafios significativos ao longo do processo, demonstrando dificuldades tanto na leitura quanto na interpretação dos documentos históricos. A lacuna na compreensão do contexto histórico dos documentos analisados se tornou evidente, tendo sua origem diretamente no período pandêmico, posto que, no ano de 2020, a turma em questão estava no 9º ano do Ensino Fundamental, etapa que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deveriam estar estudando um período histórico correspondente ao proposto como base para o desenvolvimento da atividade de análise documental. Desse modo, a estratégia implementada para contornar o déficit da turma foi utilizar uma abordagem mais holística, isto é, panorâmica, para a interpretação dos documentos históricos.

Em síntese, a análise da ação que envolveu o uso de documentos históricos na sala de aula revelou duas questões críticas a serem abordadas pelos educadores, especialmente na disciplina de História. A primeira diz respeito à utilização efetiva de documentos históricos como recursos pedagógicos para a construção do conhecimento, enfocando a reflexão sobre o contexto histórico no qual os documentos foram produzidos, a identificação da perspectiva subjacente ao discurso do documento, a formulação de perguntas relevantes a partir dele e, por último, a aplicação desse recurso na desconstrução de narrativas infundadas frequentemente encontradas nas mídias sociais. A segunda questão se relaciona às dificuldades em utilizar tais recursos, em grande parte devido à lacuna de aprendizado decorrente dos períodos de isolamento social e à adoção tardia do ensino remoto nas escolas públicas.

Portanto, podemos observar que essas duas dificuldades estão interligadas, à medida que os alunos passaram a depender principalmente da tecnologia como sua principal fonte de informação. Essa mudança é uma consequência adquirida durante o período da pandemia, no qual a tecnologia assumiu um papel de destaque em relação aos professores, que agora não estão mais construindo conhecimento, mas sim desmontando ou complementando o conhecimento proveniente das mídias sociais. Assim, a utilização de documentos em sala de aula se mostra extremamente relevante na recuperação de habilidades relacionadas ao pensamento crítico-reflexivo que foram perdidas ou até mesmo não desenvolvidas

durante o período de isolamento. O ato de interrogar o documento, de enxergar para além do que está escrito, de problematizá-lo, torna essa prática fundamental para o educador promover a reabilitação de uma geração que foi vítima não apenas de um vírus, mas de uma negligência educacional que mostra suas consequências hoje, no pós-pandemia.

Considerações finais

O PIBID tem grande impacto na formação docente. Ele oferece oportunidades para que estudantes de licenciatura vivenciem a prática pedagógica desde cedo, auxiliando no desenvolvimento de habilidades essenciais para a carreira docente. Essa contribuição positiva ocorre por uma somatória de motivos, dentre eles pode-se citar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à gestão de conteúdo e do próprio comportamento dos estudantes em sala de aula.

O programa promove um amadurecimento relacionado à integração teoria-prática, pois ao situar o bolsista em um ambiente que pode, ou não, oferecer os recursos e estruturas que se esperam para se ministrar uma boa aula, torna-se necessário uma capacidade de adaptação e de construir novas estratégias que podem fugir do que a teoria mostra, uma vez que a dinâmica escolar oferece desafios específicos e próprios daquela realidade. Paulo Freire disse que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58), assim, o programa oferece uma reflexão crítica que estimula um entendimento sobre métodos de ensino, pedagogia e a importância do papel do professor na sociedade, não só na formação de estudantes, mas como categoria que, tendo um evidente papel crucial na formação da cidadania da população, não vê essa importância sendo atribuída na prática. Ter contato desde o início da formação com tais realidades é de suma importância. Porém, o PIBID não apenas se concentra na aproximação dos estudantes com a docência, mas também promove uma aproximação com a pesquisa, como confirma Claudia Fontineles e Marcelo Sousa Neto, ao dizerem que:

[...] o PIBID tem impactado na formação inicial dos graduandos dos cursos de Licenciatura em História oferecidos nas Universidades Públicas, no estado do Piauí: Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade

Estadual do Piauí (UESPI), nas unidades de ensino que implantaram este Programa, e em que medida essa atuação tem repercutido na formação inicial de seus estudantes e contribuído para formar professores-pesquisadores, que sejam capazes tanto de desenvolver estratégias de ensino satisfatórias em relação às necessidades da Educação Básica, e ao mesmo tempo, de se perceberem como produtores do conhecimento histórico ensinado (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 202).

Essa abordagem inovadora, aplicada ao campo da História, bem como a outras áreas de licenciatura, representa uma reversão significativa da lógica tradicionalmente adotada na formação de professores. Anteriormente, os cursos de licenciatura frequentemente separavam a formação científica dos saberes específicos da área e das práticas de ensino, com a formação pedagógica. Esse modelo, ao negligenciar a dimensão pedagógica da formação, muitas vezes minava o interesse dos estudantes em seguir a carreira docente. O programa rompe essa dicotomia, promovendo uma formação integrada por meio da aplicabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo de. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores. **História Unisinos**, v. 21, n. 2, p. 200-205, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela História** – desafios, ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 147-174.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela História** – desafios, ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-114.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90** (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

TREZZI, Clóvis. A Educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, [S.l.], nº 37, p. e182668, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 18 out. 2023.

O USO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Yago Ferreira Costa¹
Stanley Braz de Oliveira²

Introdução

Ao longo do tempo, observamos uma constante evolução no sistema educacional, impulsionada por uma variedade de fatores. Dentre eles, destaca-se a maneira pela qual os educadores se reinventam no ambiente de ensino, tanto na formulação quanto na apresentação dos conteúdos curriculares. Essa adaptação visa contribuir significativamente para a formação dos alunos, reconhecendo que o ato de lecionar nunca foi uma tarefa simples.

Nessa abordagem, fica claro que os patrimônios culturais, sejam tangíveis ou intangíveis, desempenham um papel essencial como recursos didáticos, especialmente nas aulas de História, ao serem usados na relação entre ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. Eles são instrumentos educativos que vão além do comum, pois têm o papel social de despertar no indivíduo o sentimento de pertencimento, além de contribuir para preservar a memória e a história de uma época, e para a formação consciente das pessoas em relação ao seu lugar na sociedade.

1. Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Maurício de Nassau (UNINASSAU).

2. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Professores (GEPEFOP), do Centro Maurício de Nassau (UNINASSAU).

Sendo assim, esta pesquisa se mostra relevante pelo fato de buscar entender de que forma os docentes abordam o patrimônio cultural em sala de aula, tendo em vista a importância dos bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais, para a construção e a perpetuação das narrativas, da memória e da identidade social.

Contribuições dos recursos didáticos no processo de ensinar e aprender história

Durante muito tempo foi atribuído ao professor a missão de que ele era o único responsável pela formação do aluno. Com isso, foram desenvolvidos métodos rígidos de estudo, nos quais a ordem e a disciplina eram fundamentais para garantir o sucesso da aula.

Em muitos momentos, o recurso didático mais utilizado em sala de aula foi a palmatória, instrumento de madeira que tinha como objetivo provocar medo, e, quando necessário, era utilizada para bater na mão dos alunos como forma de castigo, além do quadro-negro, do giz e dos manuais.

Tais práticas e recursos metodológicos eram tanto opressivos quanto ineficientes no que se referem ao estímulo e à evolução escolar dos indivíduos; despertava nestes uma antipatia, ou seja, uma repulsa ou desgosto pelo estudo e pela escola, terminando por contribuir de forma significativa para a evasão escolar.

No entanto, essa forma de lecionar ficou obsoleta, pois já não são mais aceitos castigos como forma de punição para quem tem alguma dificuldade no aprendizado. Nesse cenário, outros métodos foram surgindo, e a educação bancária, como é chamada, foi perdendo espaço para um modelo educacional integrativo, em que o foco não se encontra no professor como único detentor do conhecimento, mas no discente como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje o processo de ensino-aprendizagem exige que o professor contribua para a construção do conhecimento de forma que ele transforme o discente em um sujeito ativo, isto é, que seja capaz de modelar seu futuro por meio do estudo e da pesquisa, do acesso à ciência, às tecnologias, contribuindo para a formação crítica do indivíduo de modo que ele consiga compreender a sociedade em que vive.

Para buscar alcançar o objetivo mencionado acima, os profissionais da educação precisaram se reinventar, buscar novos conhecimentos, se inteirar das novas tecnologias, afinal, a sociedade é dinâmica e todo esse movimento exigiu que os profissionais da educação fizessem uma autoanálise de seu modo de ensino e dos recursos utilizados em sala de aula.

Mas, atenção: a qualidade do ensino não deve estar atrelada simplesmente aos recursos utilizados pelo professor. É importante frisar que os recursos são ferramentas que ajudam o docente em sua profissão de lecionar; consiste em um contínuo desafio cuja função é tornar sua prática mais dinâmica, no sentido de conduzir eficazmente seu aluno ao conhecimento.

Por isso podemos dizer que a principal função dos recursos didáticos é proporcionar uma melhora no “processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que seu uso possui destacada importância em sala de aula” (Rosendo; Oliveira, 2020, p. 114). Percebe-se que, os recursos são apenas ferramentas que contribuem para que o docente possa, da melhor forma possível, organizar e incluir no processo de ensino-aprendizagem todos os agentes do exercício de transformação.

Todavia, despertar o aluno para que se torne sujeito ativo não é uma tarefa fácil, principalmente se ele já carregar em sua bagagem teórica os vícios de anos de aulas expositivas. A princípio, a introdução dos recursos didáticos causará certo incômodo, somente depois de algum tempo é que o indivíduo perceberá a diferença no método de ensino.

Quanto a isso, Libâneo (2006) diz que o trabalho docente só mostrará frutos quando todos os recursos utilizados pelos professores, desde o conhecimento sobre o assunto ao método de ensino, contribuirão de forma a despertar os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes do aluno.

Ou seja, o trabalho do professor só frutificará quando tudo que for utilizado em sala de aula seja empregado com o objetivo de contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos, de modo que os recursos cumpram com a função de serem instrumentos facilitadores do saber.

Hoje em dia há uma diversidade de instrumentos que são usados como recursos metodológicos, assim, “servem como suporte técnico no desenvolvimento das aulas e na dinamização do processo de ensino-aprendizagem” (Rosendo; Oliveira, 2020, p. 116). Essas ferramentas variam desde aparelhos simples, como um *datashow*, jogos educativos ou

algo mais tecnológico, como os aplicativos de estudo e leitura, ferramentas de mapas mentais entre outros.

Quando bem utilizados, os recursos didáticos são ferramentas-chave para a construção do saber, pois o professor pode, de maneira simples, utilizar dos recursos que os próprios alunos têm em casa, como, por exemplo, o celular e o acesso às redes sociais. Quanto a isso Rosendo e Oliveira (2020, p. 116) afirmam:

Cabe ao docente saber utilizar os recursos didático-pedagógicos e criar um ambiente de socialização das informações, buscando despertar nos estudantes a curiosidade, a capacidade de questionar e de observar e a vontade de participar das atividades e de aprender. Dessa forma, é importante lembrar que os recursos aliados à prática do professor devem fornecer os suportes necessários para que o aluno faça uma conexão dos conteúdos ministrados em sala de aula com a sua realidade, isso facilitará o aprendizado.

Atualmente, as crianças e os adolescentes são mais conectados e possuem conhecimento tecnológico, o que facilita o trabalho dos professores na utilização de ferramentas digitais.

O bom uso desses recursos didáticos é crucial para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao promover o pensamento crítico dos alunos. Com a modernização e o acesso às tecnologias digitais, torna-se indispensável sua utilização no ensino. No entanto, isso não significa que apenas recursos digitais devem ser empregados. Há diversas ferramentas disponíveis para os professores, incluindo os patrimônios culturais, que contribuem consideravelmente para a formação social e a construção do pensamento crítico.

São instrumentos pedagógicos que fogem ao trivial, pois cumprem a função social de despertar no indivíduo o sentimento de pertencimento, além de contribuir para a manutenção da memória e da história de uma época, assim como contribuir com a formação consciente de homens e mulheres quanto ao seu sentimento de pertencimento social.

O patrimônio como recurso didático para o ensino de História

O patrimônio histórico está presente na sociedade para manter um contato constante das pessoas com seu passado, tornando essencial enfa-

tizar o uso desses instrumentos como recursos no ensino de História. Isso visa estimular o processo de ensino-aprendizagem.

A construção do pensamento crítico passa pela compreensão de nossa própria história, e os patrimônios históricos são a fonte primária dessa história viva. Por isso, é necessário utilizar esses recursos em sala de aula, conectando a prática à teoria e construindo uma formação social baseada no cuidado e na preservação dos símbolos que representam nossas experiências pessoais e coletivas.

No entanto, a utilização do patrimônio cultural como recurso metodológico é algo que deve ser abordado com bastante atenção no processo de ensino-aprendizagem, pois o símbolo patrimonial, ao passo que retrata uma história, também pode ser mecanismo de manutenção de poder.

E compreender os mecanismos sociais não é algo tão fácil, é necessário o bom entendimento do seu lugar de pertencimento e dos elementos que o compõem. Dessa forma, os patrimônios culturais se destacam como sendo um desses elementos que dialogam diretamente com o meio social, como explica Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6):

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

De acordo com o pensamento citado, é possível notar a importância de fomentar o patrimônio cultural em sala de aula como objeto de aprendizagem, utilizando-o não somente como exemplo esporádico, mas como elemento didático de destaque, tendo em vista que seu uso implica diretamente na construção social e crítica dos indivíduos.

Isto é, se o cidadão não tem acesso à sua história, se ele não consegue fazer uma análise crítica dos instrumentos que o rodeiam, de nada vale destacar um símbolo como patrimônio, haja vista que aqueles a quem seu uso é destinado não se sentem pertencentes ou não compreendem sua importância.

No entanto, essa construção de visão e pensamento é desenvolvida preponderantemente no ambiente escolar. O dito “capital cultural” é a junção das competências que adquirimos ao longo da vida, desde a base familiar à inclusão do indivíduo no meio social, passando pela sala de aula.

Dessa forma, percebemos que a escola é um ambiente onde se constroem conhecimentos. Ao integrar-se nesse meio, o indivíduo entra em contato com uma variedade cultural que desempenha um papel crucial em sua formação como cidadão. Esse processo vai além das paredes da sala de aula, e os professores, conscientes disso, podem enriquecer o ensino utilizando elementos como o patrimônio histórico-cultural, tornando o aprendizado mais envolvente e atrativo para os alunos.

De tal maneira, o uso dos patrimônios culturais como recursos didáticos contribuem no exercício de inclusão, por serem elementos que compõem o cotidiano dos alunos. E o professor de História, haja vista a estigmatização que o campo historiográfico vem sofrendo nos últimos anos, é o agente que melhor pode utilizar em suas aulas os patrimônios como recursos didáticos. Pois a sua formação como historiador o permite fazer uso dos mais diversos instrumentos culturais, buscando instruir os agentes da aprendizagem a desenvolverem a sua “consciência histórica significava, aprender a ter conhecimento de determinados fatos do passado” (Schmidt, 2008, p. 11). E os patrimônios culturais como recursos didáticos são esses elementos que auxiliam o docente nessa missão.

Assim, torna-se necessária a inclusão do patrimônio nos planejamentos de aula, pois o constante contato dos alunos com esses bens os ajudará a aprender a pensar, refletir e raciocinar sobre a vida das sociedades humanas, além de extrair significados sobre vários fenômenos da vida comum. Isso lhes permitirá construir um senso crítico acerca de sua própria vida, dos sistemas e do modo de ser e viver em sociedade.

O patrimônio como fonte histórica no processo de formação social e crítica dos indivíduos

Falar de patrimônio é falar de construção social, e tudo que é construído ou que tem intervenção humana é considerado vestígio, seja de forma direta ou indireta. Em outras palavras, os vestígios diretos são produzidos por indivíduos que viveram o momento histórico, enquanto os indiretos fazem menção ao conhecimento produzido por meio da análise e estudo das fontes diretas.

Dessa forma, os vestígios diretos são resultados da ação direta do homem, como algo que foi visto ou produzido em seu tempo histórico, en-

quanto os indiretos são construídos a partir da interpretação dos vestígios deixados. Ambos são relevantes, pois contam a história de uma época, dos pensamentos, das relações sociais, etc.

Em um breve recorte histórico, destacamos que nem sempre a compreensão das fontes de se deu de tal maneira. No final do século XVIII e início do XIX, a noção de ‘fonte histórica’ era muito restrita aos documentos oficiais do Estado ou àqueles que narravam a história de grandes personalidades públicas, tratando-as como verdadeiros heróis. Outra característica desse modelo era a atribuição de muita relevância a fatos e datas, sem aprofundar grandes análises estruturais e de conjuntura.

A essa forma de seleção das fontes e escrita da história chamamos de Positivismo, uma escola historiográfica de grande relevância para a época, pois foi ela uma das responsáveis por afirmar a História enquanto ciência, por meio dos seus métodos de estudo e pesquisa. No entanto, tal forma de escrita da história começou a ser questionada a partir do final século XIX e começo do XX, com a chegada da Escola dos Annales, que veio questionar e ampliar o conceito de “fontes históricas”, como podemos ver na fala de Zanirato (2007, p. 80):

A partir da segunda metade do século passou a haver um interesse cada vez maior aos aspectos nos quais se plasma a cultura de um povo. As línguas, os instrumentos de comunicação, as relações sociais, os ritos, as cerimônias, os comportamentos coletivos, os sistemas de valores e crenças passaram a ser vistos como referenciais culturais dos grupos humanos. Esses signos passaram a definir a cultura de um povo, um bem que necessitava de salvaguarda e com isso ampliou-se a noção de monumentos históricos como elementos condensadores de valores, que expressam as capacidades criativas de uma cultura.

Como vimos, o novo movimento historiográfico foi muito impactante e renovador, colocando em questionamento a historiografia tradicional e apresentando novos e ricos elementos para o conhecimento das sociedades, entre os quais a ampliação das fontes históricas.

Como dito anteriormente, as fontes são rastros deixados ao longo do tempo pelas sociedades e que podem conter uma relevância para algum tipo de pesquisa, por ser o instrumento que confirma a existência de um fato ocorrido ou que contribui para a construção de alguma narrativa.

Por exemplo, os patrimônios culturais são considerados fontes históricas por serem representações material ou imagética de uma sociedade, e disporem de uma herança de valor coletivo de uma época; eles mantêm vivo a narrativa histórica de um passado, além de contribuir para a formação identitária e cultural de um povo.

Mas antes de falarmos do patrimônio como fonte histórica, vamos fazer algumas colocações sobre seu uso e interpretação como monumento material ou imaterial pelos historiadores e especialistas, a começar pela diferenciação entre um bem material e imaterial.

Como o próprio nome sugere, um bem material é algo palpável que pode variar desde casas antigas até roupas, móveis, sítios arqueológicos, entre outros, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. (BRASIL, PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL [IPHAN], 2014).

Em outras palavras, os bens materiais são tudo aquilo que se pode tocar, classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico. Já os imateriais estão relacionados às representações simbólicas e aos fazeres, conforme o IPHAN (2014):

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

Ou seja, os bens imateriais são a simbologia de um determinado meio social que contém um valor simbólico para um povo ou sociedade, que contam a história e expressam o modo de vida, de pensamento, de sentido, do fazer algo, como forma de expressão simbólica e cultural. Compreendendo essas questões, trazemos agora o entendimento do patrimônio cultural como fonte histórica.

Podemos dizer que o patrimônio cultural se coloca como fonte histórica pelo simples fato de os bens culturais possibilitarem um constante contato do tempo presente com o seu passado histórico. É uma articulação perfeita que contribui de forma significativa para a construção do conhecimento, não só um conhecimento conteudista de datas e histórias, mas a formação de cidadania por meio da interação com esses bens culturais.

Os patrimônios, sejam eles material ou imaterial, só têm a sua função social como tal se despertarem no indivíduo o sentimento de pertencimento e construir um valor simbólico que possibilite a sua propagação e conservação ao longo do tempo, como podemos observar:

O patrimônio cultural é uma fonte historiográfica porque possibilita uma articulação do passado com o presente. E a articulação do passado não significa conhecer como este realmente ocorreu. Tal pressuposto positivista já foi arduamente criticado por diversas escolas historiográficas: pela escola francesa dos Annales e pelo materialismo histórico/dialético (Ducati, 2009, p. 3).

É crucial esclarecer que os patrimônios culturais não representam a história ou o passado exatamente como aconteceu. Não podemos recriar o passado de forma precisa. Esses bens, como os tombados, são símbolos de uma época passada, carregando um valor histórico e social que ajuda a compreender a vida dos nossos antepassados.

Além disso, esses patrimônios podem ser usados como ferramentas educativas em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento crítico e social dos alunos. Eles estimulam a capacidade de diálogo entre diferentes períodos históricos, enriquecendo a experiência educacional de maneira singular ou coletiva.

Portanto, os patrimônios são representações simbólicas que conectam as pessoas ao seu passado, sendo excelentes recursos didáticos para professores, especialmente os de História, no seu trabalho diário em sala de aula.

Simbologias patrimoniais e o ensinar História por meio do patrimônio histórico

Neste tópico, iremos apresentar os dados da pesquisa de campo, realizado com professores de História e alunos da rede pública de ensino da

cidade de Teresina (PI), onde buscaremos ter uma visão mais ampla dos processos de uso do patrimônio histórico-cultural.

É importante lembrar que serão utilizados pseudônimos para se referir aos entrevistados, como, por exemplo: Maria, João e Pedro.

Nessa perspectiva, as entrevistas foram feitas por meio de formulários *on-line* em que os entrevistados foram questionados sobre o uso do patrimônio histórico-cultural em sala de aula e suas simbologias.

Os instrumentais de pesquisa foram destinados a professores e alunos, pois buscamos compreender qual a visão de ambos sobre o uso dos patrimônios como recurso metodológico no ensino de História.

Foram entrevistados um total de quatro sujeitos, sendo dois docentes e dois discentes. Deste modo, iremos começar a análise pelos questionários que foram destinados aos professores.

Ao todo, foram feitas quatro perguntas, em que a primeira os questionava da seguinte forma: *“você conhece ou já ouviu falar nos patrimônios histórico-culturais?”*

Por não se tratar de uma pergunta dissertativa-argumentativa, mas de uma simples resposta, ambos os professores responderam que *sim*, indicando que de alguma forma tinham tido contato com algum bem simbólico.

Isso retrata uma realidade contemporânea. As grades curriculares dos cursos de licenciatura em História já apresentam ao seu público um contato, ainda no centro acadêmico, com os bens culturais, não somente com os símbolos materiais e imateriais, mas também com todo o arcabouço teórico e legislativo que envolve o patrimônio histórico-cultural.

Ainda sobre esse olhar do uso dos patrimônios culturais como recurso metodológico para o ensino de História, formulamos a segunda pergunta, de modo que indagamos os entrevistados buscando saber a frequência da utilização e o modo de uso dos patrimônios como recurso didático em sala de aula. Foi direcionada da seguinte maneira: *“no planejamento de suas aulas, você utiliza o patrimônio histórico-cultural como recurso metodológico? De que forma?”*

A professora Maria deu a seguinte resposta: “Sim, ajuda os alunos a se posicionarem sobre o papel do Estado e a preservação do Patrimônio Histórico”.

Enquanto o professor João respondeu: “Não utilizo”.

Aqui podemos ver o entendimento do docente sobre a importância da

utilização dos bens tombados na construção da formação crítica e social do indivíduo, nos levando a compreender que o patrimônio desenvolve bem essa função quando utilizado de forma didática em sala de aula.

Corroborando o que disse Ducati (2009), quando este afirma que o patrimônio cultural possibilita uma articulação do passado com o presente, de modo que tal leitura entre os tempos históricos só pode ser feita de maneira correta se o indivíduo tiver formado em sua consciência moral um senso crítico capaz de interpretar os fatos sem anacronismos.

Acrescentou ainda sobre a importância da utilização do patrimônio em sala de aula para promover o bem simbólico e sua preservação. Isso é de fundamental importância, visto que o patrimônio cultural só cumpre seu papel se a sociedade reconhecer seu valor histórico e, ao reconhecê-lo, tomar medidas para manter suas estruturas vivas por meio da preservação.

De modo que “o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p.6), ou seja, a professora Maria está promovendo o patrimônio como recurso didático e sua preservação.

Enquanto o professor “João” não utiliza o patrimônio como recurso metodológico, isso não quer dizer que o professor não conheça a importância dos bens tombados, simplesmente não é do seu perfil utilizar em suas aulas os patrimônios como recursos didáticos.

Na terceira pergunta tentamos entender de que forma os professores compreendiam a importância da contribuição dos patrimônios para o ensino de História, em que indagamos desta maneira: *na sua opinião, de que forma o patrimônio histórico-cultural contribui para o ensino-aprendizagem em história?*

A professora Maria respondeu: “Contribui para que conheçam e se aprofundem sobre a História, Cultura e ações públicas que podem ser mediadas em diferentes espaços culturais, desde as escolas até o convívio social”.

Enquanto o professor João respondeu: “No ensino de história vem como uma forma de problematizar as narrativas construídas ao longo do tempo, além do que diz respeito ao patrimônio imaterial compreender

os aspectos socioculturais de uma determinada região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, sudeste ou Sul)”.

Analisando a resposta da professora Maria, é possível identificar que há o entendimento sobre a importância da utilização dos patrimônios em sala de aula, de modo que a contribuição dos bens culturais perpassa pelo aprofundamento da história daquele bem e a contribuição deste para a manutenção da cultura.

Já na resposta do professor Pedro, observamos que seu entendimento sobre a contribuição dos bens tombados passa pela construção do conhecimento, de forma que o aluno seja o sujeito ativo no processo de ensinar e aprender.

Ambas as respostas têm uma opinião positiva sobre a contribuição do patrimônio cultural quando utilizado em sala de aula, o que corrobora a fala de Oliveira (2008, p. 3):

O papel a ser ocupado pelo historiador e pelo educador como agente revelador dessas operações (acreditando que estes se propõem a tal tarefa) é fazer aflorar, surgir, compreender, buscando apresentar estas construções, estas memórias e histórias, não como únicas ou unânimas, mais como resultante dos processos de disputas vivenciados cotidianamente nas sociedades de uma forma geral.

Dessa maneira, é possível observar que os bens culturais, quando utilizados pelos docentes em sala de aula como recurso metodológico, cumprem a sua função social de forma efetiva para o conhecimento de si e de suas origens, bem como a ampliação, a produção e a expansão do conhecimento histórico por meio do ensino-aprendizagem da História por meio dos patrimônios culturais.

Sendo assim, seguimos para a última pergunta destinada aos docentes, em que buscamos indagá-los sobre de que modo poderia ser mais bem utilizado o patrimônio como recurso metodológico em sala de aula, sendo a pergunta da seguinte maneira: *no seu entendimento, de que forma poderia ser melhor empregado o uso do patrimônio em sala de aula?*

O professor João diz: “Primeiramente, deveria ser trabalhado em maior amplitude, uma possibilidade seria colocar os alunos em contato direto com o objeto de estudo”.

Enquanto a professora Maria falou o seguinte: “Além de abordar

mais o conteúdo em sala, devemos fazer uma ponte com esses alunos, tendo em vista a riqueza em patrimônios que temos disponíveis para explorar sua história e cultura”.

Ambos os professores destacam a importância de possibilitar o contato dos alunos com os bens culturais, haja vista que esse contato por vezes acontece primeiramente em sala de aula.

E de fato o contato com os bens culturais precisa ser ampliado, como defende o professor João, de modo que a existência dos bens patrimoniais só tem sentido quando estes têm o seu valor histórico reconhecido pela sociedade, contribuindo para a construção do conhecimento histórico:

Outra questão importante, principalmente para aqueles que se propõem a trabalhar com esses novos documentos e em nosso caso especial o patrimônio cultural em sala de aula é o efetivo conhecimento do mesmo e de sua aplicabilidade para a produção/acesso ao conhecimento histórico legado por outras gerações através deste (Oliveira, 2008, p. 3).

O acesso ao conhecimento histórico por meio dos patrimônios é um fato indispensável ao ensino de História, pois, como vimos, contribui significativamente para a construção da identidade social.

Se o papel fundamental do professor de História é formar cidadãos críticos, essa criticidade passa pelo conhecimento dos bens culturais, que, como destaca a professora Maria, possuem uma riqueza a ser explorada e que por vezes é esquecida pelos docentes.

Ora, se os formadores de opinião não recorrem aos patrimônios explorando seus significados, tão pouco esses indivíduos que estão em formação irão procurá-los. Por vezes os discentes sabem da existência dos bens tombados, mas não sabem como chegar até eles.

Pois não basta saber de sua existência; é necessário aprofundar-se em sua história, memória e identidade que eles transmitem ao longo dos anos. Afinal, essa é a função social de um patrimônio cultural. Vale ressaltar a variedade de patrimônios existentes em nossa sociedade, tais como casarões, fazeres culturais, museus, parques fósseis, parques ecológicos, entre outros.

Apresentada essa colaboração dos professores, passaremos agora a analisar o questionário destinado aos discentes, ou seja, aos alunos. Faz-se necessário, nesse contexto, observar qual a visão dos educandos sobre os patrimônios e como estes contribuem para a sua formação social cotidiana.

Também utilizaremos pseudônimos para se referir aos entrevistados. Foram entrevistados dois alunos, destinando um total de duas perguntas, sendo a primeira encaminhada da seguinte maneira: *você conhece ou já ouviu falar em patrimônio histórico-cultural?*

Essa não era uma pergunta dissertativa-argumentativa, mas de simples resposta, então foram apresentadas algumas alternativas como resposta, a observar: a) sim, só de ouvir falar; b) sim, já tive a oportunidade de ter contato com um bem cultural; c) não, não sei o que é e nunca ouvi fala.

As respostas ficaram divididas entre duas, sendo a letra “a” e “b” as citadas, e nenhum dos alunos citou a letra “c”. Isso mostra que, atualmente, com a tecnologia e o avanço da informação, as pessoas têm, de alguma forma, o contato com os patrimônios culturais, mesmo que seja de ouvir falar sobre algum bem.

O que podemos constatar como algo bem positivo, pois, na medida do possível, isso vai instigando os alunos a buscar conhecer mais sobre a história daquele bem e qual a sua contribuição para a sociedade.

Na segunda pergunta, tentamos entender a importância da utilização do patrimônio cultural em sala de aula para a aprendizagem em História, direcionando a seguinte pergunta: *na sua opinião, de que forma o patrimônio histórico-cultural contribui para o seu aprendizado em História?*

Julieta deu a seguinte resposta: “Me ajuda a conhecer mais sobre as culturas e a forma de convivência de cada local histórico”.

Enquanto José disse: “Contribui de forma que eu tenha um melhor aprendizado”.

É notória a construção de pensamento sobre a importância dos bens patrimoniais. A aluna Julieta destacou isso em sua fala, mencionando o papel do processo de ensino-aprendizagem em História e como este contribui para o conhecimento das diversas culturas por meio dos patrimônios culturais.

E o aluno José confirmou, destacando a contribuição dos patrimônios como recurso metodológico para o ensino de História. O que nos leva a refletir sobre a fala de Oliveira (2008), que traz a importância do preparo metodológico do docente para alcançar êxito na exposição dos conteúdos abordados em sala de aula, de forma que venha proporcionar ao aluno uma nova experiência com os patrimônios culturais:

[...] nesse sentido um bom planejamento com reflexões anteriores, durante e posteriores sobre a atividade em vista devem estar bem definidas. Se a finalidade da visita ao museu, a determinado patrimônio cultural, a determinado arquivo, não estiver integrada as atividades realizadas cotidianamente a sala de aula e a relação ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, não passará de uma simples visita, um paliativo para aqueles períodos em que não estamos com muita vontade de dar aula (Oliveira, 2008, p. 3-4).

Ou seja, para que o aluno tenha êxito no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa organizar suas aulas objetivando a emancipação do aluno, de modo que este seja capaz de olhar os patrimônios e conseguir associar o conteúdo ensinado com a sua vida cotidiana.

Os patrimônios não devem ser apresentados sem propósito. No ensino de História, eles desempenham um papel crucial na construção do conhecimento sobre nós mesmos e o presente por meio do passado. Esses recursos são ferramentas valiosas para os professores prepararem suas aulas, não como soluções temporárias, mas como instrumentos eficazes na formação de cidadãos.

Considerações finais

Este estudo evidenciou a relevância do patrimônio cultural no processo de ensino e aprendizado da História, destacando-o como uma ferramenta que capacita tanto educadores quanto estudantes a aprofundarem seus conhecimentos sobre a preservação da história e da memória. Essa abordagem atua de maneira ativa na construção do saber, contribuindo não apenas para o enriquecimento do conhecimento individual, mas também para a formação de uma sociedade mais consciente.

Os patrimônios culturais, quando incorporados na construção do conhecimento, revelam-se como valiosos recursos metodológicos. Esses bens não são meramente representações do passado; são elos que transcendem o tempo, desempenhando uma função social fundamental. Dessa forma, é crucial reconhecer que os docentes possuem em mãos um recurso didático ainda subutilizado, especialmente nas aulas de História.

Em síntese, o patrimônio cultural emerge como uma ferramenta multifacetada, enriquecendo o ensino de História não apenas como uma mera

fonte de informações, mas como um catalisador ativo na formação crítica e na compreensão profunda das raízes culturais e sociais.

Referências

BARROS, José D.'Assunção. História e memória—uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf. Acesso: 14 maio de 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Alves, E. F. Vozes. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2001.

DUCATI, Ivan. **Para além de um armazém antropológico**: patrimônios material e imaterial como fontes de estudos e pesquisas históricas a partir de museus históricos. *Histórica - Revista Eletrônica do Arquivo do Estado*, n. 37, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao37/materia06/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. 2016.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Eevelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília:

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos.** Distrito Federal, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Dias (org.) CAINELLI, Marlene Rosa · OLIVEIRA, Almir Félix Batista (orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.** Natal: EDUFRN, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZANIRATO, Silvia Helena. Patrimônio para todos: promoção e difusão do uso público do patrimônio cultural na cidade histórica. **Patrimônio e memória**, v. 2, n. 2, p. 78-97, 2007.

A UTILIZAÇÃO DO JOGO “TRILHA PEDAGÓGICA” COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO SOBRE A ERA VARGAS

Guilherme Cavalcante da Silva¹
Jakson dos Santos Ribeiro²

Introdução

Ao decorrer dos anos e com as constantes mudanças causadas pelas tecnologias, uma das discussões mais recorrentes em relação à educação no Brasil é sobre o trabalho e metodologias dos docentes vários tópicos habituais, como a formação continuada, o emprego de metodologias ativas e a utilização das Tecnologias da Informação (TICS), de forma que as tecnologias possam servir de recurso e ferramenta para a aprendizagem. Esses pontos nos mostram o debate e as preocupações em inovar e diversificar os métodos de ensino, em um mundo em constante mudança e de fácil acesso à informação.

O professor deve estar atento às mudanças escolares e compreender a necessidade das modificações nas formas de aprender e ensinar condicionadas pelo momento em que se vive. Os materiais antes enfatizados em

1. Graduando em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Caxias. Bolsista PIBID/CAPES.

2. Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto II na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador do PIBID – 2022-2024.

sala de aula, como o livro didático, não garantem a motivação para aprender. Selva Fonseca (2009) afirma que “ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem”. Ainda segundo essa autora, as metodologias de ensino na atual conjuntura social exigem permanente atualização, constantes investimentos e contínua incorporação de diferentes fontes de conhecimento.

Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental nessa nova dinâmica. A compreensão das necessidades dos alunos e a exploração de novas abordagens e recursos são componentes essenciais, tanto para os professores em exercício de suas funções quanto para aqueles em formação. Além disso, é crucial a reflexão sobre a prática docente. Como afirma Zabala (1998, p. 45): “[...] a reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação [...] para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso”. Nesse sentido, é necessário aos profissionais da educação um constante aperfeiçoamento a fim de melhorar a qualidade da educação. Nesse intuito, alguns programas para engajar e aprimorar a formação de novos professores são de grande contribuição, um deles é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um dos programas do governo brasileiro que visam incentivar a formação de professores de educação básica e melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas do país. O programa é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com instituições de ensino superior.

Dentre os objetivos do programa estão a promoção e a integração entre a formação teórica oferecida pelas universidades e a prática real em sala de aula, permitindo que os bolsistas apliquem na Educação Básica os conhecimentos universitários adquiridos, estimular a colaboração entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas, fortalecendo a relação entre esses dois setores e promovendo o compartilhamento de conhecimento, a experiência de criação e a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, este capítulo se baseia nas atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no subprojeto de História do Campus CESC/Caxias intitulado: “Fabricando caminhos para conhecer a história: a produção de recursos didáticos em sala de aula e a utilização de metodologias para dinamizar o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico”, cujo objetivo é a produção de material didático e recursos para o ensino de História nas escolas de Ensino Básico.

Material didático e ensino

Na vasta gama de metodologias, técnicas e recursos disponíveis para os professores aplicarem em suas aulas, os materiais didáticos se destacam por serem as ferramentas mais regulares no ensino básico. Entretanto, como podemos definir o que é um material didático? Zabala (1998, p. 150) define os materiais como “todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino-aprendizagem”. Ao pensarmos no material didático como instrumentos para o ensino, entendemos que existem um amplo conjunto de objetos que podem ser usados.

Pode-se entender que o material didático, em sua essência, abrange qualquer objeto passível de ser incorporado ao processo de ensino, com o intuito de enriquecer a prática pedagógica e tornar o processo de aprendizado mais eficaz. Dessa forma, os materiais didáticos abarcam uma ampla gama de elementos, contanto que adquiram relevância e se integrem organicamente às atividades educacionais (Costa, 2018).

Os recursos pedagógicos devem ser empregados nas atividades escolares com o propósito de aproximar a vivência dos estudantes e do saber, simplificando a percepção e a compreensão de conceitos, ou ainda exemplificar os acontecimentos; incentivar os alunos no decorrer do processo educativo; materializa ocasiões propícias para a expressão de habilidades e desenvolvimento de aptidões específicas, além da formulação e da criação destes pelos próprios estudantes.

Os materiais didáticos assumem uma variedade de formas e formatos, abrangendo desde os tradicionais livros didáticos até recursos digi-

tais, jogos, vídeos, objetos de aprendizagem e muito mais. O principal propósito de qualquer material didático é simplificar a compreensão e a absorção de conceitos, informações e competências pelos alunos. Dessa forma, é imperativo que as metodologias de ensino sejam adaptadas às necessidades e peculiaridades do tempo presente, superando as dinâmicas tradicionais da aula expositiva, que se limitam ao uso exclusivo do livro como apoio ao professor:

O ensino de História passou por transformações práticas e epistemológicas através do tempo, acompanhando os movimentos de mudança da sociedade. A modernidade trouxe consigo uma aceleração nesses processos, tornando-os mais dinâmicos, seja na esfera ideal ou material. Cabe aos professores, portanto, identificar nesses movimentos ferramentas que auxiliem-nos em seu trabalho (Meotti; Ramos, 2016, p. 16).

A educação é um campo em constante mutação, e uma das abordagens mais eficazes para envolver os alunos e tornar o processo de aprendizado mais cativante é a utilização de jogos como ferramentas educacionais. Os jogos têm a capacidade de estimular o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, tornando-se recursos valiosos para a sala de aula. Portanto, podemos considerar que diferentes aparatos podem ser usados durante o processo de ensino. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, oferece um maior acesso à informação, com inúmeras possibilidades, como os acervos de jogos digitais disponíveis nas mais diversas plataformas, que podem ser utilizados nas aulas, tanto na disciplina de história e humanidades quanto em outras áreas do conhecimento.

O jogo como material didático

Os jogos podem ser uma ferramenta poderosa no arsenal de um educador. Ao incorporar jogos ao ensino, os professores podem transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico de aprendizado, onde os alunos se tornam participantes ativos em sua educação. A utilização de jogos para o ensino apresenta diversas vantagens em sua aplicação. Dependendo dos jogos, eles promovem a colaboração entre os alunos, incentivando-os a trabalhar juntos para resolver problemas e ajudando no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Além disso, os jogos podem ser

utilizados para avaliar o entendimento dos alunos sobre determinado conteúdo ou podem ser adaptados para atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizado e habilidades. Ademais, os jogos tendem a tornar o aprendizado mais divertido e envolvente.

Especificamente no ato educativo escolar, o jogo pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos (Meinerz, 2018, p. 78).

Quando usados com sabedoria, os jogos podem inspirar paixão pelo conhecimento e melhorar significativamente a experiência educacional dos alunos. No entanto, é importante lembrar que os jogos devem ser usados de forma estratégica e alinhados aos objetivos de aprendizagem. Um dos equívocos que podem ser cometidos ao se tentar implementar jogos dentro da sala de aula é não se atentar às diferenças e às peculiaridades de seus alunos e suas turmas, por isso umas das atividades cruciais para a implementação dos jogos, ou de outras metodologias de ensino, é o planejamento.

Assim como na organização de um plano de aula, é necessário que se prepare adequadamente um jogo para se usar em uma classe, considerando: a seleção de jogos que sejam apropriados para a faixa etária dos alunos, a definição clara dos objetivos de aprendizagem definidos na aula e a supervisão adequada durante o tempo de jogo para esclarecer dúvidas, estimular a discussão e garantir que os alunos estejam focados nos objetivos educacionais, e caso esses estejam alinhados com o currículo escolar.

Da mesma forma, é essencial que o professor esteja disposto a adaptar o plano à medida que observa como os alunos respondem aos jogos de forma flexível, para incluir e ajustar os jogos selecionados ou os objetivos de aprendizagem. Não obstante, é indispensável a avaliação constante durante a aplicação e posteriormente para identificar quais são os maiores entraves e dificuldades para os alunos, o nível de engajamento obtido por meio dos jogos e os resultados obtidos. Deste modo, pode-se medir o grau de sucesso alcançado e quais as adequações que devem ser feitas. E, caso seja possível, é proveitoso que também haja a colaboração e compartilhamento das experiências entre os educadores. Isso não apenas permite que

outros educadores se beneficiem de suas melhores práticas, mas também contribui para o avanço da educação de forma mais ampla. Entretanto, não quer dizer que algum jogo, seja ele qual for, pode substituir outros materiais, como os livros e as apostilas, mas que estes jogos possam ser uma possibilidade de uso para os professores que oferecem uma forma de complemento. Nesse sentido, sabemos que os jogos podem ser considerados materiais didáticos. Assim, é crucial ponderar sobre as principais preocupações a serem levadas em conta e quais tipos de jogos são mais interessantes de empregar.

Tipos de jogos e confecção durante o programa

Devido aos avanços tecnológicos e à maior facilidade de acesso a acervos digitais através da internet, os jogos digitais tornaram-se amplamente disponíveis para a maioria dos professores e escolas. São os jogos menos complexos e já conhecidos pelos alunos que podem ser facilmente adaptados para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, um jogo simples, como quiz, jogo da memória, palavras-cruzadas, caça-palavras, jogo de trilha, entre outros, pode ser utilizado como uma forma eficaz de trabalhar um conteúdo ou conceito.

Como dito, a internet hoje nos permite acessar diversas plataformas que oferecem esses jogos já preparados, ou em forma de exemplares para modificação, como as plataformas *Kahoot!* e *Wordwall*, além de muitas outras disponíveis que oferecem recursos gratuitos, mas também podem ter versões *premium* com funcionalidades adicionais.

Para escrever sobre videogames e suas relações com o ensino de História é necessário ultrapassar alguns “pré”-conceitos colocados pela academia, no entanto se torna uma temática atraente para leitores interessados em novas práticas de ensino de História (Alamino; Pereira, 2012, p. 138).

Outras opções de jogos incluem os de tabuleiro personalizados, nos quais os professores têm a possibilidade de desenvolver jogos adaptados aos objetivos de aprendizado específicos de sua turma. Essa abordagem promove a criatividade e permite a personalização dos jogos de acordo com as necessidades educacionais individuais. Esses tipos de jogos possuem um grau maior de complexidade, seja na concepção da ideia,

na confecção do tabuleiro, na elaboração das regras, nas dinâmicas dos jogos e nos recursos necessários. Por todos esses fatores que envolvem mais esforço e recursos, é de se pensar que não são utilizados com tanta frequência, mas são interessantes em suas peculiaridades. Dentro dessa perspectiva, o Role-Playing Game (RPG) é um gênero de jogo em que os jogadores assumem o papel de personagens fictícios e participam de uma narrativa interativa. No RPG, os jogadores criam e interpretam personagens com características próprias, habilidades e motivações, e tomam decisões que afetam o curso da história. Para os professores mais entusiastas, esse estilo de jogo é usado para criar situações de aprendizagem e são populares como ferramentas de ensino, principalmente nas aulas de História.

Enfim, existem diversos tipos de jogos que podem ser utilizados para atrair e engajar os alunos, e isso não é diferente no caso das aulas de história. Durante essas aulas, uma das dificuldades frequentes é o distanciamento em relação ao contexto histórico abordado. Por exemplo, em uma aula sobre história medieval, estudar sobre o feudalismo pode parecer desinteressante para os alunos, já que pode não parecer ter semelhanças com os dias atuais. Nestes cenários, o uso de jogos é capaz de captar a atenção dos alunos, especialmente através de jogos que simulam épocas e contextos históricos específicos, como os jogos de RPG. Ainda é possível fazer relações com jogos que recriam eventos históricos, como o jogo digital *Civilization*, e a série de jogos *Assassin's Creed*, desde que se tenha cautela para não cometer anacronismos ou confundir a história com a fantasia.

Tendo em vista as contribuições que se podem obter por meio dos jogos, trabalhamos com a confecção destes para o Ensino Básico. Um deles é a “trilha pedagógica”, que se trata de um jogo de trilha adaptado para o ensino sobre a Era Vargas.

O jogo é composto por um tabuleiro, dados, peões que representam os jogadores e cartas informativas. O tabuleiro contém dois tipos diferentes de casas: as casas comuns e as casas de eventos, que estão organizadas ao longo das fases. Se os jogadores caírem em uma casa de evento, eles devem ler uma das cartas de comando e realizar uma ação, que pode ser avançar ou retroceder um determinado número de casas.

Quanto às regras, são simples: cada participante pode lançar o dado uma vez por rodada. Os peões se movem de acordo com o número mos-

trado na face superior do dado após o lançamento ou mediante um comando das cartas informativas. O objetivo é mover as peças ao longo da trilha e completar todas as fases antes dos demais jogadores. O tabuleiro possui três fases diferentes, que foram nomeadas conforme as três etapas da chamada era Vargas: o governo provisório, o governo constitucional e o Estado Novo.

Cada carta informativa contém uma informação sobre um evento ocorrido durante as etapas da Era Vargas correspondente à fase do jogo, que é lida em voz alta para os demais jogadores ouvirem. Após a leitura, os jogadores devem seguir o comando descrito na carta. Cada estágio possui um número determinado de cartas informativas: cinco para a primeira fase, quatro para a segunda fase e três para a terceira. Na hipótese de todas as cartas serem retiradas antes de completar a fase, os jogadores repetem os comandos das cartas na ordem em que foram tiradas. Por exemplo, na primeira etapa, após retiradas as cinco cartas, o próximo jogador a cair em uma casa de evento deve seguir o comando da primeira carta, e assim por diante.

O jogo foi planejado para poder servir como material auxiliar durante a aula do conteúdo em questão nas turmas de 3º ano do Ensino Médio para apresentar o tema. O jogo foi aplicado com diversos alunos das escolas locais no Campus Caxias, da UEMA, durante a 1ª Mostra de Recursos Didáticos do PIBID.

Conclusão

Neste capítulo, apresentamos parte das experiências e discussões obtidas por meio do subprojeto de História intitulado “Fabricando caminhos para conhecer a história: a produção de recursos didáticos em sala de aula e a utilização de metodologias para dinamizar o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico”, desenvolvido no âmbito do PIBID. Este programa, voltado para o ensino básico, tem como objetivo promover uma maior interação entre as universidades e as escolas, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula e a socialização de conhecimentos que beneficiam a área educacional. Por fim, relatamos a respeito de um dos jogos que foram confeccionados durante o projeto, e como ele pode ser usado em uma aula.

Nosso objetivo foi destacar que os materiais didáticos que os professores dispõem são inúmeros, incluindo também jogos, sejam eles digitais, de tabuleiro, etc. No entanto, frisamos que o uso destes deve ser feito a partir de um rigoroso planejamento e adaptação que considerem os diversos fatores que já citamos para se obter resultados proveitosos na educação.

Consideramos que a educação, especialmente o ensino de História, pode ser enriquecida por meio de jogos, assim como outras metodologias que façam uso de recursos tecnológicos e uma variedade de abordagens. Existem inúmeras possibilidades que os professores podem aplicar, desde que estejam dispostos a aprimorar suas técnicas e inovar em suas aulas.

Por fim, mesmo que seja necessário incorporar novos recursos para a educação, como mídias e tecnologias, isso não significa que os recursos tradicionais, como o livro didático, devam ser descartados. Pelo contrário, a diversificação entre os materiais didáticos parece ser mais interessante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALAMINO, Caroline Antunes Martins; PEREIRA, Lara Rodrigues. Ensino de história e games: o uso de jogos digitais na aprendizagem de história. **Revista Escritas**, v. 4, 2012.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi *et al.* A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino**, v. 47, p. 47-60, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MEOTTI, Diego; RAMOS, Hilário. Jogos eletrônicos no ensino de história: discussões sobre suas aplicações em salas de aula no Brasil no século XXI. **Revista Cultura Pensante**, 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 73-86.

OLIVEIRA FISCARELLI, Rosilene Batista. **Material didático**: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008.

SILVA COSTA, Franciellen Rodrigues; CAMARGO, Sérgio; DA SILVA, Camila Silveira. A mobilização de saberes a partir do uso de diferentes materiais didáticos no contexto do PIBID. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 91-114, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A COR (IN)VISÍVEL: ABORDAGENS DA PESSOA NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS¹

Nádia Narcisa de Brito Santos²

Introdução

Ao estudar a História, percebemos a construção dos sujeitos e das narrativas que a sociedade deseja evidenciar. Desse modo, os livros didáticos têm papéis fundamentais na formação nacional, silenciando ou exaltando determinadas histórias e sujeitos (Choppin, 2004). No contexto do século XIX, o que se ensinava limitava-se à história dos grandes heróis, um ensino no qual se sobressaía o continente europeu, considerado desenvolvido e civilizado. A partir da década de 1980, período de redemocratização do Brasil, houve uma reavaliação dos sujeitos agentes da história. Nesse contexto, os movimentos negros começaram a reivindicar seu lugar de fala (Ribeiro, 2017). Além disso, durante esse período, o governo brasileiro começou a desenvolver um programa para os livros didáticos (Gatti Júnior, 2004).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro que avalia e disponibiliza

1. O presente texto consiste em uma apresentação da minha pesquisa realizada durante o mestrado, na qual o objeto e documento analisado fora o livro didático. Durante o mestrado, tive como orientadora a Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva e coorientador o Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior.

2. Discente do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí (PPGHB/UFPI), Campus Ministro Petrônio Portela. Orientador: Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior. Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

za livros didáticos de maneira sistemática, regular e gratuita às escolas públicas da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tendo, como única exceção, os discentes da Educação Infantil. O Programa atende às instituições das redes federais, estaduais, municipais e distrital, assim como escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. O objetivo central do PNLD é oferecer a discentes e docentes que pertencem às escolas que se encaixam no perfil descrito, livros didáticos de qualidade para o apoio do ensino-aprendizagem nos estudos formais nas etapas mencionadas (Cassiano, 2007).

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas por docentes e discentes no Ensino Básico e em algumas escolas públicas do Brasil, sendo, em muitos casos, o único recurso disponível (Bittencourt, 2008). Em 2018, o PNLD distribuiu aos estudantes brasileiros cerca de 89.381.588 livros didáticos (FNDE, 2019); por conseguinte, este instrumento é ímpar na construção da imagem do outro (Grupioni, 1995), por representar e publicizar uma versão reconhecida social e nacionalmente acerca dos sujeitos e fatos históricos, independentemente da matéria a que se refira.

Analisamos as coletâneas didáticas de História, Língua Portuguesa e Artes. No percorrer destas páginas, encontramos três eixos temáticos em que a pessoa negra é representada, sendo eles: a cor da pele dos sujeitos (mulher, homem, criança, miscigenação); a escravidão negra; a arte. Desse modo, evidenciamos, como objetivos expressos: entender e analisar as representações da pessoa negra do Brasil na cor de sua pele, na escravidão negra e nas artes dos afrodescendentes nas coletâneas didáticas aprovadas no Guia do PNLD de 2018. Analisamos as seis coletâneas mais adotadas pelo PNLD para o Ensino Médio de 2018, nas áreas de História, Língua Portuguesa e Artes, sendo elas: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016); *História Global*, do autor Gilberto Cotrim (2016); *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja *et al.* (2016); *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalch (2016); *Arte Por Toda Parte*, de Solange Utuari *et al.* (2016); e, por fim, *Arte de Perto*, de Maurílio Andrade Rocha *et al.* (2016)³.

3. Doravante, iremos designar siglas para indicar cada coletânea, na qual “L” refere-se a

Ao passo em que utilizamos o livro didático enquanto documento, também analisamos os seguintes itens: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996; As Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008; As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); O edital do PNLD de 2015; o Guia do PNLD de 2018; Parecer CNE/CP n.º 3, 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01 de 17/06/2004, relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; por fim, a Resolução n.º 03, de 14 de janeiro de 2008, a qual discorre sobre o PNLD na modalidade Ensino Médio.

Empregamos a abordagem decolonial que, por sua vez, conduz a tessitura de compreensão da História para além da hegemonia eurocêntrica, ao romper com a visão colonial vivida pela pessoa negra, visto que, consoante Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014) e Quijano (2000), sob a ótica eurocêntrica, as relações sociais foram historicamente constituídas nas Américas e representadas no imaginário social.

A epistemologia decolonial analisa o colonialismo compreendido como momento histórico com vestígios arraigados na modernidade contemporânea, marcas que para o sociólogo e professor peruano Quijano (2000), compõem-se no matiz da colonialidade do poder, do ser e do saber. Nesta última, englobam-se os mais diferentes níveis de ensino, conhecimentos e epistemologias que envolvem também a construção dos materiais didáticos “[...] reproduzidos nos ambientes educacionais que vão da Educação Básica a Educação Superior” (Paim; Pinheiro; Paula, 2019, p. 443).

A dissertação fora dividida em quatro capítulos, a saber: 1) Caminhos teórico-metodológicos; 2) A cor da pele; 3) A escravidão negra no Brasil; 4) Marcas das artes de descendência negra. A seguir, pontuaremos algumas considerações sobre os capítulos em questão.

“livro”, “H” à “História”, “P” à “Língua Portuguesa”, “A” para “Artes”, “1” para denominar a coleção classificada como primeiro lugar em tiragens e “2” para representar a eleita em segundo lugar. Sendo assim, a coleção *História, Sociedade & Cidadania* é renomeada de LH1; *História Global* de LH2; *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, denominada LP1; *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* recebe a nomenclatura de LP2; e *Arte por toda parte* e *Arte de perto*, são, respectivamente, LA1 e LA2.

A pessoa negra nos livros didáticos

O ofício do historiador requisita rigor no trato com documentos e análises; cada objeto de pesquisa conclama um percurso teórico-metodológico. A documentação empírica, aliada ao objeto pesquisado, percorre caminhos conceituais para tecer o encadeamento das tramas sociais. O Capítulo 1 apresentou os caminhos conceituais que foram tomados como chave de leitura de nosso documento e objeto de pesquisa: o livro didático.

Corroboramos Quijano (2000), ao afirmar que as relações de colonialidade não cessaram com o término das colônias formais; seus efeitos se perpetuaram na modernidade, isto é, a perspectiva eurocêntrica de compreender o mundo, ainda segundo o mesmo autor, evidenciou ser mais duradoura que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecida. No caso do Brasil, preservam-se no seio social resquícios de um pensamento colonializante no modo de ver e conceber a negra e o negro, que, segundo Santos (2004, p. 4): “A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida”. Santos (2000) considera que o simples fato de a pessoa negra existir no seio social brasileiro é uma “mancha” em uma “civilização” “puramente” branca.

Em contraponto a esse modo de dar a ver os sujeitos em sociedade, dá-se forma a decolonialidade do poder, do ser e do saber, pelas quais se rompem visões dualistas, binárias e antagônicas outrora demarcadas pela colonialidade, sendo algumas delas: colonizador e colonizado; branco e negro; superioridade e inferioridade; homem e mulher; dominado e dominante; opressor e oprimido; Norte e Sul. A decolonialidade dá forma à história dos sujeitos em busca de romper as colonialidades vividas por povos não europeus. Por esse ângulo, a decolonialidade é uma maneira de enxergar os sujeitos e objetos da e na História, isto é, uma abordagem de condução da pesquisa, do ensino e da vida.

Mignolo (2014) apreende a decolonialidade do poder como o momento na narrativa histórica e nas relações sociais em que se recorda a lógica do colonialismo, considerando sua existência mesmo após seu término e a conquista da independência econômica e política pelos novos continentes. Desse modo, na perspectiva decolonial, o ser é um eterno

questionador e agente potencializador de si e do mundo, que mantém como lembrança viva a colonização em suas várias perspectivas e em seu horizonte de lutas – como é o nosso caso, com o trabalho que o leitor tem em mãos.

Dentro da decolonialidade do ser está envolvida a produção do saber, na qual desfazer-se das hierarquias na forma de pensar e compreender o mundo, bem como na educação, são características singulares. Mais que ser objeto de estudo, o sujeito é objeto do pensar: “Pois, só é possível decolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e forma como os produzem” (Gomes, 2018, p. 235). Nesse sentido, consideramos que, ao pesquisarmos sobre como a negra e o negro são representados nos livros didáticos, afirmamos sua existência e resistência epistêmica. Assim, a decolonialidade qualifica a resistência epistêmica na maneira de apreender o mundo através das vias da colonialidade, tendo relevância na pesquisa, no ensino e na aplicabilidade prática: “Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (Walsh, 2013, p. 24-25).

No centro da discussão que refletimos aqui, a decolonialidade é a abordagem de compreensão histórica que conduz as costuras deste trabalho. Trata-se de construir uma história que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante e que possibilite enxergar os modos de ver e compreender a negra, o negro e sua historicidade nos livros didáticos para além de um colonialismo.

O Dia da Consciência Negra é rememorado pelas obras didáticas de História como marco da luta de resistência contra o escravismo e a morte de Zumbi dos Palmares. O 20 de novembro registra a memória de lutas negras vivificadas no tempo, embora limite-se a um dia e uma pontuação no livro didático. As coleções de Língua Portuguesa discutem a discriminação racial a partir da cor da pele, em que o *branco* é facilmente aceito na sociedade e os de cor escura sofrem perseguição policial e práticas racistas, estas referenciadas a partir da escravidão no Brasil e do que as obras didáticas denominam de “navios negreiros”.

Essa é a expressão depreciativa que incorpora a opressão, o preconceito e a discriminação racial, associada aos aspectos fenótipos que mantêm

viva a memória da dominação europeia na África e América, consagrando seus sujeitos como colonizados. As obras de Língua Portuguesa retratam em maior grau as relações étnico-raciais, delegando alguns poucos espaços interpretativos, reconhecendo a importância e a existência da temática, porém sem aprofundar a reflexão.

A visão colonial vincula a mulher negra escrava como objeto de trabalho ou sexual sem espaços de resistência, voz ou ação durante o período escravista. Nesse momento, o protagonismo fora atribuído ao homem negro escravo que, por seu turno, é reconhecido em alguns momentos como advogado, jornalista, literato. O reconhecimento da mulher negra como sujeito histórico de voz ativa é recorrente no LP2, sendo esta a autora de textos que discutem seus anseios na colonialidade de seu corpo.

Imageticamente, o número de vezes em que a mulher branca e o homem branco são representados superam em demasia a mulher negra e o homem negro, projetando e concretizando o imaginário social hierárquico do ser, permeado de convicções da colonialidade perpetuadas no meio escolar. Tanto a mulher negra como o homem negro são, também, representados em espaços múltiplos nas iconografias: artístico, intelectual, político, fora alguns dos campos explanados. Por exemplo, as coletâneas protagonizam a voz do homem negro por intermédio de poemas e minibiografias apresentadas ao longo das páginas.

A representação da criança negra nos materiais analisados fortifica a ideia-imagem desta como pobre e miserável, desprovida de acompanhamento familiar, maltrapilha, ausente de nomes próprios, associada a animais. As coleções analisadas privilegiam a miscigenação no Brasil a partir da mistura entre os povos afrodiaspóricos, indígenas e o branco europeu. Somente o LP2 acrescenta outros grupos étnicos à formação do Brasil.

A negra e o negro são representados como contribuintes na constituição brasileira, embora sejam mencionados de modo concreto apenas no aspecto linguístico destes. Constata-se a busca infundável pela consolidação de unidade na diversidade, que forja a ideia de uma convivência pacífica – excetuando o LH1 – e se extingue apenas quando se trata da escravidão e em alguns momentos de resistência da população negra, o que se assemelha à corrente ideológica da democracia racial difundida, a qual afirma que as diferentes etnias formadoras do Brasil convivem historicamente de forma harmoniosa e sem conflitos, privilegiando o discurso

da igualdade e omitindo as diferenças.

As obras didáticas analisadas representam o transporte de africanas e africanos escravizados como algo natural e inerente à história do Brasil, sem fazer menção a uma diáspora forçada entre a África e o Brasil. O meio imagético subestima a capacidade dos sujeitos afrodiaspóricos de criarem espaços próprios e de resistir ao escravismo, objetificando-os como vítimas de esquemas sem escolhas, ao contrário do viés poético que enseja a subjetividade e a sensibilidade da escravaria negra a partir da inserção de temas sociais e culturais propostos pelo panorama historiográfico posterior à década de 1980, no qual a voz dos sujeitos de cor é colocada em primeiro plano com capacidade de representar e pensar sobre o seu mundo.

É recorrente o uso de informações quantitativas, sobretudo demográficas, em relação à escravaria, apresentada no decorrer do LH2. A coleção incorpora aspectos culturais e sociais a partir de poemas e quantitativos, mediante a apresentação de estimativas numéricas, abarcando a renovação teórico-metodológica nos estudos da escravidão no pós-1980. O labor escravista é reconhecido nas obras didáticas pela diversidade de atuação no plano braçal. Os saberes da escravaria apenas são reconhecidos na extração de ouro nas minas, atividade na qual os negros são conhecidos como exímios localizadores de minérios, ou melhor, como objetos de trabalho que são expropriados intelectual e fisicamente.

Os materiais didáticos pouco referenciam os nomes da escravaria. Quando citados, estão intimamente atrelados ao homem branco ou descritos como personagens que instigam guerras e revoltas. Sendo assim, sua visibilidade enquanto sujeito histórico merecedor de reconhecimento a partir de seu nome mantém-se com importância insignificante nos materiais didáticos e na ordem da colonialidade. A categorização, especialmente pelo LH2, das habilidades da escravaria coaduna com o modelo colonialista de enxergar o mundo, em que o europeu fora o responsável por classificar tais sujeitos, a fim de identificar os que lhe proporcionavam maior lucratividade.

A representação dos povos afrodiaspóricos, no que diz respeito às guerras e revoltas, restringe-se ao citar a sua presença, a finalidade e a narração, de modo conciso, dos conflitos, isto é, sem alusão à atuação da pessoa negra, embora as coletâneas evidenciem as coerções sofridas por estes. Durante e após a escravidão da negra e do negro, as coletâneas didá-

ticas representam estes como sujeitos que não aceitaram o colonialismo e a colonialidade, resistindo e lutando a fim de angariar a liberdade, muitas vezes prometida pelo “seu senhor” ao guerrear ao seu lado, todavia, sem moldar-se ao que este almejava.

Os quilombos são representados como espaços de existência e resistência da população negra nas obras de História pesquisadas, as quais conferem unicidade ao historicizar brevemente o quilombo dos Palmares como símbolo de resistência ao escravismo, tendo como figura central Zumbi dos Palmares. Ao saltar do passado ao presente, os materiais representam a permanência quilombola na contemporaneidade ao atribuir, por meio fotográfico, um imaginário social que hegemoniza, no seio escolar brasileiro, os mocambos como espaços de penúria e carência em suas estalagens e nos modos de subsistência.

Na religião, o catolicismo é representado como crença oficial na Colônia e no Império, assim como mantenedora de uma ordem social “civilizada”. Professar outra prática religiosa era ir na contramão da Constituinte vigente, por isso, o sincretismo religioso fora o meio dos povos afrodiaspóricos resistirem à escravização e continuarem seus cultos. Incorporar elementos católicos a suas crenças era não ficar preso a um modelo religioso excludente. Arrancados de suas terras, africanas e africanos traziam crenças que tiveram que adaptar em terras brásicas.

As iconografias foram o meio predominante das coleções didáticas representarem a resistência religiosa negra, do escravismo aos dias atuais. Estas destacam a mistura de influências captadas durante sua permanência e sobrevivência na contemporaneidade das religiões de matriz africana, proporcionando aos estudantes e professores a oportunidade de reconhecer a luta da população negra e visibilizar a memória histórica da resistência escravista.

No campo, notamos a demarcação de um espaço artístico de descendência pertencente à pessoa negra, do nascedouro escravista à prática contemporânea. O samba, no meio imagético e textual, qualifica a presença negra associada à “ociosidade”, visto que fora gestado no colonialismo e perpetuado na colonialidade republicana como pertencente a uma gente “indolente”, representação que segue em outras práticas, como a dança de rua contemporânea, em que estes sujeitos são associados a “malandros preguiçosos”, por dedicarem a maior parte do seu tempo a esta arte.

O samba também serviu como base para o surgimento do afrossamba, na segunda metade do século XX, buscando representar um som genuinamente brasileiro ao mesclar elementos das culturas africana, indígena e europeia. Musicistas negros foram pontuados ao longo das obras didáticas, representando a resistência negra no mundo musical e, ainda, no meio político, durante a ditadura civil-militar. A música é o samba, a dança é a de rua, o jongo ou a capoeira, isto é, é um tipo de música, dança que fora criada e pertence à pessoa negra.

Na teledramaturgia, os livros didáticos discutem a reduzida participação da população negra e os preconceitos e discriminações em torno destes, ao atuarem no meio televisivo. A telenovela representa o imaginário social no modo de apreender os sujeitos e o mundo, assim como se torna influenciadora do pensamento e do comportamento de grande parte de sua audiência. Assim, as representações que incorporam as divisões sociais podem fragilizar – ou mesmo subalternizar – o ser negro, tornando-o reprodutor e certificador do pensamento colonializante; contudo, afirmamos que este sempre tem a possibilidade de resistir à estrutura colonial vigente.

É visível o círculo fechado das coletâneas didáticas ao pontuar atrizes e atores negros, uma vez que se torna perceptível a repetição dos mesmos nomes nas mais variadas obras televisivas. A reincidência de nomenclaturas dar-se-á por conta da pouca inserção de pessoas negras no mundo artístico, derivada da historicidade do escravismo colonial e das práticas contemporâneas de opressão, preconceito, discriminação e segregação perpetuados na colonialidade do ser.

As coleções didáticas pesquisadas reconhecem a importância de se discutir a pessoa negra na teledramaturgia, no cinema e no teatro, contudo, de modo ínfimo e pontual. No grafite, escultura e pintura, o sujeito negro é figura representada e não produtora de arte, o que nos possibilita questionar as representações hegemônicas e colonializantes da população negra, mediante a reflexão discente e docente no cotidiano escolar.

Considerações finais

O livro didático é ferramenta pedagógica de grande relevância no cotidiano escolar, representando grande parte das condições de ensino-aprendizagem, ao documentar como uma sociedade concebe sujeitos, o

que ensinar e como ensinar. A narrativa histórica presente nos livros didáticos divulga, no contexto escolar, uma versão oficial da representação da história dos diversos sujeitos, incluindo a pessoa negra, que é identificada nas coleções analisadas e nas leis que a compõem como um fenótipo reducionista de uma suposta essência, na qual a cor da pele é escura, os cabelos são crespos, o nariz é achatado e os lábios são grossos. Essas características foram estabelecidas durante o período colonial como um artifício de desqualificação, segregação e hierarquização dos negros desde o tráfico e o comércio de vidas humanas da África para o Brasil, realizado pelos brancos europeus no século XVI.

O pertencimento a uma ascendência ou descendência negro-africana, independentemente do gênero ou da faixa etária, somente é reconhecido nas seis coleções pelos traços fenótipos mencionados e adornos que remetem ao continente africano. Os séculos de colonialismo escravagista perpetuados na colonialidade moderna discriminatória e opressora desencadearam reivindicações, em especial do Movimento Negro, que incidiram nas coletâneas examinadas ao descreverem em seus *manuais do professor* a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir da Lei n.º 10.639, e ao pontuar, mesmo que de forma diminuta ao longo de seus textos, atividades, imagens e reflexões a respeito do preconceito e da discriminação por cor, bem como a instituição do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, o que cumpre com as exigências do Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, trazendo abordagens das relações étnico-raciais, do preconceito e da discriminação racial.

O racismo epistêmico denuncia o apagamento da produção intelectual da negra e do negro, baseado em aspectos fenótipos que, na ordem da colonialidade, hierarquiza as diferenças. Minimizar as reflexões em torno de tais sujeitos são marcas do poderio colonial e do racismo epistêmico nos materiais didáticos analisados, corroborando que somente a aplicação das leis não são suficientes, fazendo-se necessária uma posição enfática e reflexiva, visto que o conhecimento é instrumento de poder e colonização e que, por conseguinte, a decolonização implicaria, sobretudo, na decolonização do saber e do ser.

Por fim, o livro didático é responsável por saberes tido como indispensáveis e que chega à criança e ao jovem em suas primeiras vivências

de estudo. Pela narração desses materiais, podemos compreender o que somos e o que nos constitui enquanto sujeitos, visto que este é instrumento ímpar para a consolidação e a disseminação de uma memória histórica que marca gerações inteiras pelo modo como representa a pessoa negra e os usos que faz do passado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 01 de 2004, Conselho Nacional de Educação/Código Penal. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Introdução. In: **Livro di-**

dático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 1º Ano.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 2º Ano.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 3º Ano.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016a. v. 1.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016b. v. 2.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016c. v. 3.

COTRIM, Gilberto. **História global.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. v. 1.

COTRIM, Gilberto. **História global.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. v. 2.

COTRIM, Gilberto. **História global.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. v.3.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. *et. al.* **Arte por toda parte**: volume único. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

GATTI JUNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia: EDUFU, 2004.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-526.

LARA; Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121-172.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 44-93.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016a. v. 1.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016b. v. 2.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016c. v. 3.

PAIM, Elisa Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva**, v. 37, n. 2, p. 437-452, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 342-386, jan./jun. 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento/Justificado, 2017.

ROCHA, Murilo Andrade *et.al.* **Arte de perto**: volume único. São Paulo: Leya, 2016.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL IMPERIAL E O *HOMESCHOOLING* NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

*Vanessa Maia de Azevedo*¹

Introdução

Neste capítulo, exploro a conexão entre o ensino doméstico durante no período oitocentista brasileiro, com ênfase na análise do livro *A Casa e os seus Mestres*, da autora Maria Celi Chaves Vasconcelos², comparando com o cenário contemporâneo do *homeschooling* no país e suas envergaduras sociais e legislativas. Utilizando uma abordagem metodológica fundamentada na leitura crítica de trabalhos acadêmicos acerca da temática, artigos de jornais virtuais e fontes legislativas, buscando destacar as semelhanças nos modelos educacionais, os princípios subjacentes a cada prática, os perfis das famílias que as apoiam ou contestam, os projetos de lei que as regulamentam, o processo legislativo de aprovação no Senado, bem como o contexto histórico, social e político que as permeia.

-
1. Graduada de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
 2. Educadora e doutora em História, especialista na educação doméstica no Brasil oitocentista e da consolidação dos sistemas educacionais, além da educação na casa (*homeschooling*) e suas implicações na atualidade. Líder do Grupo de Pesquisa “História e memória das políticas educacionais no território fluminense” (UERJ/CNPQ); Vice-líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional “Educação de Mulheres nos séculos XIX e XX” (UFRN/CNPQ); Participante do Grupo de Pesquisa Interinstitucional “Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação” (UFRGS/CNPQ). Professora Titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), de 1998 a 2015, atuando nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1213387/maria-celi-chaves-vasconcelos>.

Além disso, busco destacar que o *homeschooling* já se configura como uma realidade em diversas famílias brasileiras, cujas batalhas por reconhecimento estão enraizadas em concepções que remontam ao período imperial do Brasil. No entanto, é crucial notar que tais práticas são frequentemente consideradas inconstitucionais e associadas a um perfil político ultraconservador.

A educação doméstica no Império brasileiro

A Educação no Império se concentra em um lugar, a Casa, principalmente à casa do senhor, membro da elite, que tinha como intuito educar seus filhos para que eles possuíssem as qualidades necessárias de um bom cidadão da época. Esse modelo de educação vai se prolongar até o início do século XX. No livro *A Casa e os seus Mestres*, a autora exemplifica a presença da educação doméstica como:

[...] neste caso, da educação doméstica, atendendo às expectativas de uma sociedade que buscava, na instrução, a definição de sua própria identidade, a afirmação de sua civilidade e de seus espaços de dominação (Vasconcelos, 2004, p. 13).

A igreja detinha um grande poder em relação ao conhecimento e ao ensino, pois havia a necessidade de preparar todos os meninos para a vida religiosa. Em detrimento a esse modelo de formação, havia o Estado, que queria quebrar as correntes da educação ligada somente à igreja – nisso, o mesmo adquire a tutela da educação. E assim se inicia o debate de qual modelo seria o mais conveniente aos objetivos educacionais do Estado, o ensino público, particular ou doméstico.

Na época, o ensino público era visto com maus olhos pela sociedade, o que não mudou atualmente, pois ele denota a ideia de uniformidade, o mesmo nível de conhecimento e idade em uma determinada sala ou série, o que causava inquietação à sociedade da época. Isso porque, ao nivelar o ensino por baixo, os mais fracos teriam que alcançar os mais fortes, enquanto estes aguardavam os mais fracos. Além disso, havia o perigo de reunir alunos de classes sociais diferentes e haver uma corrupção do mais fraco para o mais forte, algo que estava presente na mentalidade da elite da época.

Diante desse pensamento, a educação pretendida à elite, segundo Vasconcelos (2004, p. 29), aspirava não só à instrução, mas a uma educação intelectual que já sinalizava a possibilidade de destaque de uns sobre os demais. Logo, em detrimento à escola pública coletiva, a ideia do ensino “privado” doméstico, que ocorre na casa dos aprendizes, era o ideal para a elite, o que podemos observar até hoje, sendo uma discriminação entre os sujeitos e seus devidos lugares de instrução.

Esse ensino doméstico também foi uma herança de Portugal, uma vez que todos os filhos das famílias de classes superiores passavam pela educação doméstica. Os professores desses alunos eram geralmente membros da família, sendo comumente o pai ou o tio. Essa prática era conhecida como aula doméstica e perdurou por muitas décadas aqui no Brasil. Como veremos mais adiante, é uma prática que está sendo discutida atualmente, tanto no âmbito legislativo quanto no social.

No entanto, além dos pais dos aprendizes serem os principais professores, havia também os mestres particulares, normalmente formados na igreja. Estes eram procurados nos anúncios de jornais para lecionarem as Primeiras Letras, tendo conhecimento em línguas estrangeiras, gramática latina, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, história, retórica, filosofia, caligrafia, aritmética mercantil, civilidade e, naturalmente, princípios do catolicismo. O mestre possuía toda a responsabilidade sobre os alunos, ele deveria desenvolver o intelecto, as virtudes éticas e o talento pessoal nas diversas áreas, como nas artes e nos negócios.

Alguns dos conhecimentos gerais caracterizados acima eram direcionados apenas ao sexo masculino, e logo após essa formação eles eram mandados para uma instituição escolar para terminarem sua formação por completo. Quanto à educação das mulheres, esta era direcionada principalmente às pertencentes à aristocracia e à burguesia. Caracterizava-se pelo ensino de habilidades como prendas, civilidade, religião, leitura e escrita, línguas francesa e inglesa, bordado, costura, música (como tocar cravo), pintura e bordado. Além dos mestres, responsáveis pela educação feminina, destacavam-se as chamadas amas ou aias. Essas preceptoras, semelhantes a governantas, geralmente residiam na casa da aluna, representando uma das poucas profissões relativamente aceitas para as mulheres na época.

Conforme Rogério Fernandes (1994), a afirmação desta modalidade

de ensino particular beneficiava exclusivamente as classes na hierarquia social, evidenciando a configuração do desenvolvimento da educação elitista. A base deste método entra em conflito com a uniformidade e a normatização educacional, favorecendo, em vez disso, processos de ensinamentos individualizados e dependentes do contexto familiar em questão.

A educação doméstica era oficialmente reconhecida como uma alternativa educacional legítima para os filhos das grandes famílias no Império. Este reconhecimento estava evidenciado em diversos projetos de lei, como o destacado pela autora do livro *A Casa e os seus Mestres*:

Em 1874, o *projecto reorganizando o ensino primário e secundário*, apresentado na Câmara de Deputados em 30 de julho do corrente ano, pelo Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino na Corte, no inciso II, prescrevia:

§ 2º O ensino primário elementar no município da côrte será obrigatório para todos os indivíduos de 7 a 14 annos; sel-o-há também para os de 14 a 18, que ainda o não tenham recebido, nos logares do mesmo município em que houver escolas de adultos. [...] II. Os Paes e mais pessoas acima referidas têm o direito de ensinar ou mandar ensinar os meninos em casa ou em estabelecimentos particulares; mas no fim de cada anno deverão submetel-os a exame perante o inspector litterario respectivo (Vasconcellos, 2004, p. 42).

Apesar da presença de inúmeros colégios privados, observa-se uma considerável insatisfação por parte dos pais e familiares, conforme evidenciado em anúncios como este acima. Na década de 1970, a quantidade dessas instituições diminuiu significativamente devido a uma grave epidemia de febre amarela, resultando no fechamento de muitas delas. Além disso, vários professores particulares interromperam suas atividades e lições particulares.

Na década seguinte, com a recém-abolição à escravidão, o número de anúncios de professores particulares e, especialmente, o de preceptores aumenta significativamente, em uma proporção bem maior do que nas décadas anteriores, indicando que essa prática se abrangia cada vez mais, principalmente por conta do aumento na demanda de instrução. É perceptível também, nos anúncios, a necessidade de “diplomas” e apresentação de “exames” que qualificassem melhor esses mestres.

Ainda inserido no livro *A Casa e os seus Mestres*, a autora, em sua análise de fontes de pesquisa, apresenta dados das viagens ao Brasil no período imperial, em 1851, de dois escritores, o missionário Daniel Parish Kidder e o pastor J. G. Fletcher, em que eles escrevem: “O Dr. P. da S., cavalheiro que toma um profundo interesse por todos os assuntos de educação e cujas ideias aplica com sucesso aos seus próprios filhos, e que possui sólidos conhecimentos somados a belos dotes de espírito [...]”. Confirmando, dessa forma, a significativa participação dos pais no processo educacional de seus filhos. Além disso, mesmo quando eles não atuavam diretamente como mediadores, eram os pais que determinavam o que seus filhos deveriam aprender. Nesse cenário, tornava-se crucial para a família decidir o método de ensino, inclusive abrangendo aspectos como eventuais castigos físicos e morais, embora essa prática já estivesse proibida pelo Império.

Dessa maneira, as famílias estabeleciam os limites de seus poderes parentais na vida de seus filhos, reconhecendo a educação doméstica como o modelo mais adequado. Assim, a Casa, representando a elite familiar, discordava de qualquer intervenção do Estado em suas decisões: desde a escolha dos ensinamentos, a contratação de professores e a fiscalização dos mesmos. Isso gerava um debate entre o domínio da Casa na educação doméstica e o papel do Estado e das escolas públicas. Tornava-se imperativo estabelecer um equilíbrio entre o poder público e privado.

À Casa, a obrigatoriedade da licença para lecionar era um título opcional que poderia ser considerado ou não. Quanto aos exames, esses, de fato, tornavam-se uma preocupação para alguns pais, especialmente de meninos, pois às meninas a Casa oferecia aquilo que era considerado suficiente à época (Vasconcelos, 2004, p. 276).

Nesse contexto, a discussão centrava-se na função de cada instituição, da Casa e do Estado. A função da instrução pública pelo Estado envolvia uma responsabilidade civilizatória e formação cidadã, visando que os alunos adquirissem princípios éticos e morais considerados fundamentais para a convivência social e para a formação de um bom cidadão para com o Estado. Essa discussão resultaria em uma divisão entre instrução e educação:

Se, para a educação doméstica, educar significava estabelecer princípios morais, desenvolver, formar e instruir os sujeitos, a partir dos conheci-

mentos acumulados pela humanidade, preparando-os para os seus devidos papéis sociais, da escola formal, a Casa esperava apenas o cumprimento do aspecto relacionado à instrução, conservando-se os demais no espaço doméstico e para os quais ficariam incumbidos os próprios familiares (Vasconcelos, 2004, p. 278).

Essa discussão será levada em âmbito legislativo, culminando na aprovação pelo Senado da Lei n.º 1030, em maio de 1880, que reformou o ensino primário, legitimando: “a instrução primária é obrigatória” (Moacyr, 1939, p. 152).

[...] Pondera que a lei n. 1030 de 7 de maio de 1880 deu na sua execução excelentes resultados; tem a seu favor a experiência de muitos anos, de sorte que os seus defeitos e lacunas não são desconhecidos. [...] Os princípios em que se baseia a lei são: [...]; b) obrigatoriedade do ensino dentro da circunscrição escolar [...] (Moacyr, 1939, p. 163).

Os argumentos favoráveis à aprovação dessa lei se baseavam na ideia de que a pouca frequência nos colégios se dava pela negligência dos pais com a educação de seus filhos em um ambiente não escolar. Tal medida alcançava principalmente as classes menos favorecidas, pois estas poderiam frequentar e ter acesso a uma educação pública. No entanto, isso não agradava à elite favorável à educação doméstica e ao ensino livre, e muito menos à Igreja, já que muitos eclesiásticos atuavam como mestres nas paróquias e nas Casas. Nessa perspectiva, a autora do livro exemplifica:

Nesse complexo debate, havia, ainda, aqueles que se colocavam em uma posição intermediária semelhante a que a própria Lei preconizava: “O ensino deve ser obrigatório e livre, quer dizer que ele não impede que os pais dêem aos filhos a educação que quiserem. O pai ensina a moral, forma o coração; o mestre esclarece a inteligência, dá a instrução” (Vasconcelos, 2004, p. 289).

O *homeschooling* do século XXI e suas semelhanças com o ensino doméstico imperial

A discussão retratada no tópico anterior entre a liberdade individual das famílias escolherem a educação de seus filhos e a interferência e poder

do Estado em tomar essas decisões, tanto quanto fiscalizar, permanece até hoje, em um contexto um pouco diferente.

A prática conhecida como *homeschooling* (ensino em casa), que teve origem nos Estados Unidos na década de 1970, surgiu devido à insatisfação de uma grande parte da sociedade americana com o sistema escolar estatal. Questionava-se tanto a qualidade do ensino quanto a preocupação com a doutrinação religiosa, já que, para alguns pais, o currículo escolar não estava alinhado com os valores morais e religiosos da família. Além disso, havia receios em relação à terceirização da educação de seus filhos. O que é muito semelhante ao que víamos no Império com a educação doméstica e a mesma prática influenciada pelos Estados Unidos no Brasil.

Segundo dados de uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED),³ cerca de 7.500 mil famílias brasileiras praticam o *homeschooling*, e cerca de 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos fazem parte da educação doméstica no Brasil, apesar de não haver uma regulamentação específica legitimando a prática. Nesse contexto, no ano de 2018, por meio de um julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF), decidiu-se que os pais não podem se abster de matricular os filhos na escola e, portanto, não podem educá-los exclusivamente em casa.

Assim como as famílias no Império demonstravam uma relutância em relação à escola pública, evidenciando uma questão discriminatória e uma inclinação para valorizar bens privados sobre bens públicos, essa tendência ainda persiste atualmente ao observarmos o grande apoio ao *homeschooling* proveniente de famílias mais abastadas. A maioria dos defensores dessa prática questiona o conteúdo ensinado nas escolas, especialmente no que diz respeito a valores éticos, morais e religiosos. Muitos pais desejam moldar a educação de seus filhos de acordo com suas próprias convicções, além de temerem os desafios que as crianças podem enfrentar na escola, como *bullying* e outras formas de agressão física ou psicológica. Essa percepção de que a escola, principalmente a pública, está em constante estado de crise se torna um argumento significativo a favor da retirada dos filhos das instituições educacionais tradicionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 1996, prevê:

3. É uma instituição sem fins lucrativos fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela ANED é a autonomia educacional da família com os seus filhos.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (Brasil, 2017).

Em nossa Constituição vigente de 1988, no art. 205 também descreve que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016). Além disso, nas normas brasileiras, a matrícula na escola é obrigatória, assim como a frequência escolar dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, no art. 208 da Constituição e no art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).⁴ Embora as leis mencionadas sejam claras, surgem questionamentos sobre eventuais lacunas legislativas que poderiam desafiar a constitucionalidade do *homeschooling*, o que poderia acarretar possíveis penalidades jurídicas aos pais.

O que se discute é novamente a distinção entre educar e escolarizar (instruir), e essa é uma das críticas que o Estado faz em relação à aprovação do *homeschooling*. A citação abaixo expõe essa diferença:

Há a distinção dos termos educação e escolarização. Podemos definir educação como desenvolvimento, maturação, afloramento dos potenciais individuais, e a escolarização como processos de caráter educacional controlado por uma instituição específica, a escola (Barros, 2019, p. 12).

Conforme a ANED, a prática favorece um ensino mais personalista e individualizado, com rotinas flexíveis, ampliação da convivência familiar, liberdade aos pais para escolher os profissionais que ensinarão seus filhos, enquanto, na escola, por mais que possuam processos seletivos, estarão suscetíveis ao grupo de professores contratados. Sendo assim, o pensamento das famílias que apoiam essa prática atualmente é extremamente semelhante ao das famílias durante o Império.

4. Podemos observar esta norma no site: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>.

No entanto, o movimento é frequentemente criticado devido à questão da falta de socialização dos alunos, o que representa uma perspectiva nova em relação ao contexto imperial. No entanto, de acordo com estudos realizados com pais que praticam o *homeschooling*, eles afirmam que seus filhos não são prejudicados por não frequentarem a escola, pois a socialização ocorre em diversos outros ambientes, como nos condomínios que frequentam, em espaços culturais, dentro da família, entre outros.

O *homeschooling* já é uma prática sendo discutida em âmbito legislativo e judiciário no intuito de legitimar e regulamentar a mesma. Diante dessa discussão, começa um movimento de luta para a regulamentação do *homeschooling* no Brasil, assim como já é legitimado em países como Estados Unidos, África do Sul, Canadá, Colômbia, México, Peru, Índia, Indonésia, Israel, Áustria, Espanha e Itália, apresentando também uma fiscalização feita pelo Estado. Nesse contexto de buscar a legitimação, foram elaborados vários projetos no Legislativo, alguns deles tinham como intuito alterar o Código Penal e, conseqüentemente, a Constituição de 1988.

Um dos projetos mais recentes é o Projeto de Lei n.º 3262/2019, cuja ementa propõe a alteração do Código Penal, incluindo o parágrafo único no art. 246, para descriminalizar o *homeschooling* como abandono intelectual dos filhos desta prática. Os autores do projeto, o deputado Dr. Jaziel (PL-CE), a deputada Bia Kicis (PSL-DF), a deputada Chris Tonietto (PSL-RJ) e a deputada Caroline de Toni (PSL-SC), argumentam que famílias que optam por essa modalidade enfrentam perseguição jurídica do Ministério Público e conselhos tutelares. Além disso, o projeto propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, visando reconhecer o ensino domiciliar na educação básica, abrangendo Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio.

A proposta aprovada na Câmara dos Deputados estabelece requisitos para as instituições de ensino e responsáveis legais que optam pelo desenvolvimento da educação domiciliar. Esses requisitos incluem: manutenção de cadastro do aluno na instituição, cumprimento de conteúdos curriculares referentes ao ano escolar do estudante de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantia da formação integral do estudante, registro periódico das atividades, acompanhamento

do desenvolvimento do estudante por um docente por meio de encontros periódicos com os pais ou responsáveis, além da exigência de que pelo menos um dos pais tenha alguma formação profissional tecnológica ou graduação.

O projeto de lei em questão obteve aprovação no plenário da Câmara dos Deputados em 19 de maio de 2022, contando com amplo apoio de deputados ligados a partidos da nova extrema direita. Destaca-se o apoio do ex-presidente Jair Bolsonaro, embasado em uma agenda conservadora e no apoio de parlamentares vinculados a igrejas evangélicas, muitos dos quais são praticantes inconstitucionais do *homeschooling*.

Nesse cenário, evidencia-se uma relação direta entre as ideias conservadoras desse espectro político e a crítica de muitas famílias de que as escolas não têm a capacidade de transmitir o que consideram essencial para seus filhos. Há o receio de que as crianças possam ser doutrinadas com valores contrários aos praticados em casa, o que provoca um ensino pautado em argumentos intolerantes e contrários à pluralidade, resultando na formação de jovens que desconhecem outras culturas, religiões e narrativas além daquelas ensinadas pelos pais, impedindo a socialização das diferenças. Diante desse contexto, o poder legislativo vinculado a esse espectro político elaborou não apenas o projeto *homeschooling*, mas também outros com ideias semelhantes, como o movimento Escola Sem Partido.⁵

O projeto de descriminalização do *homeschooling* está atualmente em análise pelo Senado Federal. Em caso de alterações propostas pelo Senado, o projeto retorna à Câmara dos Deputados. Caso contrário, o projeto seguirá para a sanção ou veto do atual presidente da República, o presidente Lula.

Durante as reuniões realizadas pelo Senado para análise do projeto e da viabilização do *homeschooling* no Brasil no final de 2022, alguns dos senadores presentes, diante dos depoimentos favoráveis de muitas famílias e representantes da ANED, sugeriram a constitucionalidade da prática. No entanto, propuseram que essa prática fosse regulamentada por escrito pelo Congresso, criando instrumentos para verificar aspectos como a progressão do aprendizado das crianças e o nível de socialização que elas experimentam no dia a dia.

5. O último projeto legislativo deste movimento está disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL%20246/2019

Considerações finais

Diante deste projeto de lei, a principal questão que devemos considerar é como esses alunos serão integrados ao processo educacional e como será facilitado o seu processo de socialização.

Obviamente o sistema escolar, privado ou público, não é perfeito, existem sim problemas que devem ser resolvidos e fiscalizados pelo Estado e por toda a comunidade que participa da escola, no intuito de ser um espaço de aprendizagem e crescimento pessoal, social e político dos alunos.

O contexto da educação doméstica no Império foi anterior à institucionalização do Estado como provedor da educação. A educação era direcionada à elite dominante da época, servindo para distinguir o conhecimento entre diferentes estratos sociais, separando os privilegiados dos menos favorecidos na sociedade. Atualmente, o Estado determina que todas as crianças em idade escolar devem frequentar a escola, promovendo a inclusão, independentemente de classe social, raça ou gênero. O *homeschooling* propõe uma opção questionável aos pais e responsáveis, a maioria dos quais não possui formação adequada. Além disso, muitas famílias brasileiras enfrentam a realidade de serem monoparentais e precisam trabalhar em período integral, o que torna desafiador o comprometimento necessário para o *homeschooling*.

A escola e a família devem trabalhar na educação e na instrução de forma mútua, sendo complementares, principalmente na luta por um sistema de educação adequado, de forma democrática, cobrando melhores condições físicas, pedagógicas e sociais para as escolas e o sistema educacional na totalidade. Isso permite que essas crianças conheçam outras culturas, religiões, tradições e não somente as convicções de seus familiares, formando, assim, um indivíduo tolerante, que conheça e critique sua própria história em sua pluralidade, e saiba o conceito de viver em sociedade com respeito.

Referências

BARROS, Mayara Ferreira. **O direito à educação domiciliar (Homeschooling):** desafio e relevância no contexto brasileiro. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3262/2019, 03 de junho de 2019**. DF, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. DF, Brasília, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: texto contendo Lei no 9.394/1996 e Lei no 4.024/1961. DF, Brasília, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 12 de fev. 2024.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2, 1939.

MOURA, Rayane. “A educação domiciliar, ou homeschooling, deve ser liberada no Brasil?”. **ECOIA UOL**. São Paulo, 17 de dez. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoia/ultimas-noticias/2020/12/17/conheca-os-pros-e-contra-do-homeschooling-a-educacao-domiciliar-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

OLIVEIRA, Guilherme. Senado aprofunda debate sobre educação domiciliar. **AGÊNCIA SENADO**. DF, Brasília, 08 de dez. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/12/senado-aprofunda-debate-sobre-educacao-domiciliar>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

PASSOS, Elisrael Rodrigues. **Homeschooling** – Perspectivas para a educação domiciliar no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Uni-

versitário do Distrito Federal, 2019.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e os seus Mestres**: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2004.

XAVIER, Luiz Gustavo. “Projeto autoriza a educação domiciliar ou ‘homeschooling’”. **Agência Câmara de Notícias**. Educação, Cultura e Esportes. DF, Brasília, 08 de março. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/782902-projeto-autoriza-a-educacao-domiciliar-ou-homeschooling>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

“OLHA O NEM AÍ GENTE”!!!: OLHARES DISCENTES E DOCENTES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA EM CAXIAS (MA) NO NOVO ENSINO MÉDIO

Alison Rodrigo Barbosa da Silva¹

Débora Dias Guimarães²

Jakson dos Santos Ribeiro³

Introdução

O presente estudo tem como objetivo abordar o ensino de História a partir da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), analisado sob a perspectiva docente nas escolas de Caxias (MA). Assim, a problemática deste estudo se concentra na construção de uma narrativa pelo governo federal chamada “crise do Ensino Médio”. Esta narrativa é sustentada pelos resultados insatisfatórios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apontam para o desinteresse dos jovens pelo ambiente escolar. Esses elementos são utilizados como justificativa para a implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil, tópico que será explorado nas discussões subsequentes deste estudo (Silva, 2021).

1. Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

2. Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

3. Professor Adjunto II da Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA). Doutor em História Social da Amazônia (UFPA), mestre em História Social (UFMA) e graduado em História (UEMA). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em História – PPGHIST/UEMA e PROFEL/UEMA.

Para o desenvolvimento deste artigo, foram utilizadas reflexões teóricas sobre a dimensão da História e do Ensino de História do Tempo Presente, bem como dados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse cenário, surgem problemas estruturais significativos. Não é a reforma do sistema educacional em si que se apresenta como problemática, mas sim o modo como foi implementada: sem os devidos debates e sem a consulta aos que experenciam o ensino diariamente. Baseada na narrativa de uma “crise do Ensino Médio”, a reforma é posicionada como a única solução possível, desconsiderando abordagens mais inclusivas e participativas (Carrano, 2017).

Nesse caso, as resoluções que o governo propôs para essas adversidades estabelecem um currículo nacional com o intuito de “resolver as dificuldades” no ensino, o que desencadeia algumas complicações, principalmente porque essa medida entra em conflito com a própria BNCC, sendo insuficiente para sanar as questões estruturais, como problemas relacionados à qualidade do ensino.

Por essa ótica, buscamos analisar a reforma produzida pela Lei n.º 13.415/2017, tema que na sociedade atual ganhou amplo debate entre os/as pesquisadores/as da educação, focando nas estratégias desenvolvidas pelos/as professores/as, para a inserção do formato do Novo Ensino Médio, mostrando em primazia a necessidade de se apreender os diversos aspectos dessa reforma por meio do olhar sistemático da pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, notamos as particularidades da referida reforma com o contexto de crises da sociedade brasileira.

Nesse caso, apresenta-se, então, as reações iniciais de educadores e pesquisadores sobre as tentativas de reforma curricular do Ensino Médio no contexto do Golpe de 2016 e a tramitação e a aprovação da Lei da Reforma, em seguida, a observação durante a promulgação da lei e, por fim, a vinculação entre as bases teóricas e os autores-referência sobre o assunto, contrastando a relação entre suas opiniões. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica com os clássicos do ensino de História e as políticas educacionais em torno do Novo Ensino Médio, com o objetivo de compreender como essas estratégias estão sendo desenvolvidas por esses/as professores/as.

A pesquisa faz uso dos dados constituídos pela Secretária de Educação acerca das estratégias de implementação do formato do NEM na rede

estadual. Seguindo essa premissa, acreditamos, ainda, que essa investigação será importante para que os dados sejam utilizados para se pensar formações e futuras estratégias, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à continuada, com o propósito de contribuir de forma mais expressiva ao desenvolvimento da educação, em especial ao ensino de História. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio, focada nas estratégias dos professores de História, será analisada através de uma revisão bibliográfica, da coleta de dados por meio de questionários *on-line* e da análise dos aspectos internos e externos da reforma. Serão considerados antecedentes, contexto político e econômico, e a viabilidade da reforma, além do uso de dados da Secretaria de Educação. Esta pesquisa busca, assim, contribuir para a formação de estratégias futuras no ensino de História.

Desenvolvimento

A história da educação brasileira constitui um fascinante e complexo enredo, tecido por uma trajetória rica e diversificada, cujas mudanças estruturais e adaptações curriculares são moldadas de acordo com as demandas sociais e as intrincadas relações de poder. Este percurso educacional tem suas raízes fincadas no período colonial, particularmente no ensino jesuíta, que se estabeleceu com a chegada dos portugueses colonizadores. Ao longo dos séculos, o sistema educacional brasileiro foi marcado por uma capacidade única de configuração, atravessando variados contextos políticos, sociais e econômicos (Francisco Filho, 2014).

O percurso da educação brasileira desdobra-se em distintos períodos, cada um moldando-se conforme as necessidades e desafios da sociedade. Nesse caso, podemos citar que espaços utilizados pelos jesuítas no período colonial até as reformas educacionais do século XXI, cada fase registra mudanças significativas na construção dos modelos educacionais, revelando a capacidade adaptativa do sistema diante das transformações sociais. É crucial ressaltar os desafios enfrentados nos primeiros anos da estruturação escolar, especialmente nos séculos XVIII e XIX. Além de caracterizar-se por uma educação conservadora, esse período ficou marcado por um ensino segregacionista que excluía pessoas pobres e pretas, destinando a educação exclusivamente às camadas mais elitizadas da sociedade (Francisco Filho, 2014).

No período imperial brasileiro (1822-1889), a educação enfrentou desafios significativos. A crise econômica, aliada à falta de interesse do governo imperial, tornou praticamente inviável a implementação de melhorias no ensino. A Constituição de 1824, durante o reinado de D. Pedro I, estabeleceu a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” e a criação de “Colégios e Universidades”. No entanto, ao longo do Império, o Brasil se distanciou da promoção de um ensino de qualidade.

A falta de recursos impactou a expansão da educação, com a população em crescimento e escolas insuficientes para atender à demanda. A qualificação dos professores também era precária, sem investimentos em aprimoramento. Durante o governo imperial, em 1826, foram instituídos quatro graus de instrução (Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias) nas chamadas escolas primárias, onde também já se debatiam o ensino de História no que tange à implementação do sentimento nacionalista para a constituição de uma “identidade nacional”, como aborda Bittencourt (2008, p. 61):

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino da História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior..

Os professores de História desse período, segundo o plano de ensino proposto em 1827, deveriam abranger um currículo de ensino pautado na leitura, principalmente da Constituição do Brasil, e sobre a pátria, a fim de fortalecer a ideia de Estado-nação no imaginário social, principalmente das crianças, para que, desse modo, elas viessem a crescer com o pensamento nacionalista e a ideia inicial de uma sociedade nacionalista fosse colocada em efetivação. Logo após a Proclamação da República, as ideias republicanas começaram a se incorporar no imaginário social,

tendo seus reflexos diretos nos colégios e na distribuição de uma educação a todos, devido aos acontecimentos desse período, como a abolição da escravatura e os ideais de liberdade que se difundiam continuamente. Nesse contexto, a educação está sendo considerada como algo que deve estar disponível para todos ou para a maioria das pessoas. Segundo Bittencourt (2000, p. 64):

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino.

Diante dessa contextualização, são perceptíveis os processos de mudanças ocorridas nos currículos escolares com o decorrer do tempo. No século XX, já se recebe uma nova formulação pautada e que é debatida até os dias atuais. A lógica dos currículos escolares, a partir dos anos finais do século XX, se estrutura numa ótica tecnicista, visando como alvo principal o mercado de trabalho, já havendo divergências com o conteúdo repassado e o público atendido, como apontado abaixo:

No Brasil, na década de 80, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular (Bittencourt, 2008, p. 104).

Nesse sentido, surge uma gama de questionamentos no que se refere às mudanças curriculares que atendam tanto aos conteúdos repassados quanto às propostas estabelecidas pela BNCC. Diante desse cenário histórico de mudanças nos currículos educacionais, surge nos anos de 2016 e 2017 a proposta de uma nova reformulação no sistema educacional brasileiro, que tem sido palco de debates entre estudiosos, pesquisadores e professores da rede pública de ensino, conhecida como NEM (Novo Ensino Médio).

O Novo Ensino Médio nasce da Medida Provisória (MPV) nº 746/2016, enviada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional em 23 de setembro de 2016, aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo Executivo Federal no dia 16 de fevereiro de 2017. Entretanto, sua concepção perpassa primeiramente pelas demandas da política internacional que se colocam em prática desde a década de 1980. A partir desta data, a educação passa a ser prioridade no Brasil e na América Latina, conforme documentos do Banco Mundial (Leher, 1998), que, no plano educacional, começa a definir os valores, a filosofia, as concepções de conhecimento e as políticas educacionais.

Segue-se, então, duas teses que irão conduzir esta política. Uma delas é que a desigualdade e o crescimento da pobreza são consequências da falta de uma educação adequada para as novas gerações; a outra tese é que a educação é concebida como forma de ajuste estrutural (Leher, 1998). A partir daí, os organismos internacionais criam diretrizes para priorizar e investir na educação, incentivando a comunidade na suplementação de vagas, ampliação de parcerias e direcionamento da educação profissional e treinamento para a iniciativa privada. Ao ceder ao Banco Mundial, o Estado, em conjunto com a sociedade civil, permite que o mercado apenas medie e impulse uma área pública, enquanto reduz suas funções e responsabilidades em uma esfera tão importante da sociedade. Isso tem ocorrido desde então, com os recursos disponíveis sendo direcionados para os setores de extrema pobreza e para a privatização, além do deslocamento de bens e serviços de natureza pública para o setor privado (Semionatto; Nogueira, 2001; Torres apud Gentili, 1995).

Dessa forma, o Currículo Nacional passa a se conectar aos interesses da economia e do livre mercado, sem discussão se há como existir uma unidade sólida e igualitária entre os dois. A política educacional se torna apenas um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade,

visando sanar o problema da escola com baixas taxas de evasão e repetência, sem análises críticas do porquê desses dissensos. Embora se saiba qual a razão dos desempenhos baixos – a política econômica e social de privação e exploração –, essa influência vai além do currículo e da escola, afetando a educação de forma geral. Isso vai na contramão de estudos que comprovaram que o estabelecimento de um padrão curricular comum, baseado em princípios supostamente universais, não contribui para a diminuição das diferenças de desempenho.

Esse entrelace entre a política educacional e o mercado de trabalho tem desencadeado algumas discussões, principalmente por pesquisadores da área e por profissionais da gestão escolar, ao se depararem com as propostas de reformulação de ensino, nas quais o Estado deposita todo o resultado do rendimento escolar na responsabilidade da gestão, determinando assim altos índices e resultados nas provas finais de avaliação escolar, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse processo, voltado para o rendimento, desencadeia uma deslocação da função educacional escolar, que deveria estar voltada para a aprendizagem e a construção crítica do aluno, mas que no momento assume um papel produtivo de atendimento às demandas estabelecidas do governo, como aponta Rosar (2022, p. 10-11):

Confrontando essa realidade desvelada pelos pesquisadores que se dedicam a analisar as relações entre educação e trabalho, pode-se afirmar que a implantação do Novo Ensino Médio constitui uma estratégia de grande alcance do Estado capitalista, para submeter as classes populares a um processo de formação básica e profissional reduzida ao seu principal escopo não declarado: transformar as gerações de jovens empobrecidos em exércitos de reserva para o trabalho sob comando das Big Techs, como apêndices de um processo de produção “renovado”, em que não se necessita refletir sobre as causas e as consequências da formação profissional e da prática de trabalho subordinadas aos recursos tecnológicos, como se este fossem neutros e não portadores de uma intensa e forte dicotomia: libertação *versus* alienação.

Desse modo, ocorre uma estratégia do Estado capitalista no setor da educação no Brasil, quando este assume o papel de mercantilizar a educação. A educação passa a ser administrada como um produto de uma empresa, na qual a instituição de ensino e toda sua estrutura devem

se adaptar ao modelo capitalista de produção, desde sua gestão escolar (com poucos recursos) até a produção (em grande escala). Pode-se observar que a lógica do mercado capitalista na realocação do ensino está voltada para uma ótica central de distribuição e alcance. Ao lançar luz dessa visão para a reformulação e implementação do NEM, é perceptível a ideia central de um currículo nacional para atender todas as necessidades escolares de forma geral, deixando de lado as realidades sociais dos alunos e das escolas.

Nesse sentido, é impossível que um currículo nacional seja responsável por garantir a qualidade na educação se não forem melhorados os fatores ligados à qualidade educacional nacional. Portanto, por meio desta análise histórica, nota-se como a Lei nº 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio no Brasil, no que diz respeito à sua aprovação, não teve amplo debate (Silva, 2021).

A discussão sobre a Reforma acompanhou então uma crise econômica no mandato de Dilma Rousseff e uma crise política sem precedentes, empurrando a lei à comunidade educacional e às entidades de educação, que mostraram seu descontente lamento, primeiramente, porque uma reforma de tal magnitude jamais poderia ter sido feita por Medida Provisória e de forma autoritária, sem nenhum debate ou discussão (Gariglio, 2017). O argumento para tal reforma baseou-se na crise do Ensino Médio, por meio dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgado em 2016, ao retratar a persistência dos resultados negativos das escolas estaduais desde 2011. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), quase dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, e alguns dos motivos incluíam a necessidade de trabalho e geração de renda, dificuldades de acesso à escola, etc. Esses dados foram usados pelo governo para corroborar a ideia de “crise do Ensino Médio”, assumindo que a reforma seria o único caminho possível (Carrano, 2017).

Inegavelmente, o Ensino Médio no Brasil passa por diversos problemas há muitos anos, como a falta de professores, de infraestrutura, entre outros, no entanto, o discurso usado foi de que os jovens não estavam mais interessados na escola, criando uma realidade em que se decreta a falência de um ensino sem expectativas futuras, incapaz de contribuir para a formação futura desses adolescentes (Ferretti, 2018). Por isso, o que era

divulgado afirmava que o Novo Ensino Médio pretendia atender às novas necessidades e expectativas dos jovens, buscando aumentar e fortalecer o protagonismo juvenil, além de possibilitar aos alunos a escolha de se aprofundarem nos conhecimentos que desejassem. Assim, a escola se tornaria novamente um atrativo para esse adolescente, ao mesmo tempo que ele se conectava ao mundo do trabalho com o ensino profissionalizante, aumentando suas chances de sucesso no futuro (Silva, 2021).

Entretanto, a contestação de tais medidas chegou ao nível nacional e até mesmo entidades científicas manifestaram suas opiniões contrárias a essas mudanças na educação, tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Haveria educação e ensino integral para todos, buscando ampliar a jornada escolar e promover a formação integral dos estudantes. Segundo os informes da Portaria nº 1.023/2018, as Secretarias de Educação poderiam aderir ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio Integral – EMTI. Além disso, ocorreria um aumento gradual da carga horária no Ensino Médio de 800 horas para 1.000 horas por ano letivo, totalizando 3.000 horas em todo o Ensino Médio. Estabeleceu-se que 1.800 horas deveriam ser dedicadas ao cumprimento da BNCC, enquanto as 1.200 horas restantes seriam destinadas às práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos, alterando o Art. 24 da LDB (Lei n.º 9.394/1996).

Denota-se, então, a mudança referente aos itinerários formativos. De acordo com a Lei, o Ensino Médio seria dividido em duas partes: uma dedicada à BNCC e outra aos itinerários formativos, nos quais o aluno deverá escolher o itinerário que deseja cursar. Entre os itinerários estão: Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissionalizante. Isso transfere a responsabilidade da escolha de um itinerário profissional para a juventude, que muitas vezes não possui capacidades maduras e reflexivas devido à inexperiência para determinar o que a escola deve lhe ensinar.

Apesar das tentativas de impedir a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) até o ano de 2020, este apenas conseguiu ser atrasado momentaneamente devido à Pandemia de Covid-19, não atingindo todos os estados de forma igualitária. Alguns estão lentamente mudando a or-

ganização de suas escolas e currículos, enquanto outros, como São Paulo, Santa Catarina e Goiás, estão intensamente ativos em aplicar todas as mudanças trazidas pela Reforma (Silva, 2021).

Considerações finais

As análises realizadas nos artigos, livros e questionários aplicados revelam algumas considerações importantes. Primeiramente, ao tratar do NEM (Novo Ensino Médio), levando em conta a realidade política e social brasileira, nota-se a força e a duração do seu discurso ideológico, e como este se refletiu no surgimento dessa reforma nas escolas públicas brasileiras. Em segundo lugar, percebe-se a implementação ocorrida de forma arbitrária. Esses questionamentos se configuram a partir de reflexões sobre seus impactos na sala de aula, principalmente da opinião tanto de alunos quanto de professores sobre a vivência nos espaços escolares. Esses profissionais relatam desafios claros impostos pela reforma dos projetos pedagógicos e a mudança na grade curricular, “sem ter havido tempo hábil para o desenvolvimento deste novo currículo”. Além da diminuição de cargas horárias para disciplinas como História, Sociologia, Filosofia, entre outras, ocorre uma substituição por itinerários e projetos de vida.

Além disso, verifica-se que o modelo de mercado favorecido com a proposta é o neoliberal, incluindo bases teóricas que vão na contramão de conceitos necessários para a conquista de uma educação que inclua aspectos intelectuais e sociais ao ensino. Portanto, o novo ensino médio resulta em barreiras que só podem ser removidas se partir de um projeto de vertente coletiva, amparado por profissionais da educação capazes de fazer mudanças por vias legais para superar as lacunas criadas no ensino e favorecer um modelo educacional que beneficie os estudantes brasileiros de forma integral.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARRANO, Paulo. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no

Brasil. **Anped**, 2017. Disponível Em: <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014.

GARIGLIO, José Ângelo et. Al. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de Legitimação da Educação Física. **Revista Motrivivência: educação física no Ensino Médio**, V. 29 n. 52, UFSC, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização como Estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1998 (Mimeo).

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A estratégia do Estado capitalista no setor da educação no Brasil: deslocalizar os processos educativos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022.

SIMIONATTO, Ivete; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Pobreza e participação: o jogo das aparências e as armadilhas do discurso das agências multilaterais. **Revista Serviço Social e Sociedade**, v. 66, p. 145-164, 2001.

SILVA, Edna Maria Lopes Da. O novo ensino médio: impactos na escolarização da juventude brasileira. In: VII CONEDU - Conedu em Casa, 7. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81619>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

PARTE II

ANÁLISES DE RELATOS SOBRE OS
PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ENTRE A PERMANÊNCIA E A EXCELÊNCIA NO FAZER EDUCACIONAL: O PIBID COMO PEÇA-CHAVE NA FORMAÇÃO DOCENTE

João Vitor dos Santos¹
Vitor Gabriel Bezerra Arrais²
João Paulo Charrone³
Cláudia Cristina da Silva Fontineles⁴

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) teve início em 2007 e é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com instituições de ensino superior públicas e privadas, tendo como objetivo promover a iniciação à docência e contribuir para a valorização do magistério e para a formação de professores, os quais realizam atividades práticas em escolas de educação básica, sob orientação e supervisão de professores da rede pública atuantes nas escolas parceiras e coordenação dos docentes responsáveis pelo programa e área da licenciatura das respectivas instituições que ofertam o programa. Nessa relação, o PIBID promove a integração entre teoria e prática, buscando aprimorar a formação dos futuros professores enquanto dinamiza o circuito educativo nas unidades de ensino básico.

Ao longo dos anos, o PIBID tem se expandido e se fortalecido, alcançando diversas áreas do conhecimento e beneficiando tanto os estudantes bolsistas quanto as escolas parceiras. O programa tem sido re-

1. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

3. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

4. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

conhecido como uma importante estratégia para o aperfeiçoamento da formação docente e para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Por meio do referido programa, os participantes têm a oportunidade de vivenciar de forma mais próxima o cotidiano das escolas, desenvolver habilidades pedagógicas e contribuir para a construção de práticas inovadoras no contexto educacional, realizações que se tornam possíveis mediante a permanência dos licenciandos no contexto universitário, fator que se engloba ao projeto diante do incentivo à prática docente por meio das bolsas ofertadas.

Com isso, o PIBID se consolida como um importante instrumento para o fortalecimento da educação no país, promovendo a integração entre universidade e escola, incentivando a formação continuada dos docentes e fomentando a produção de conhecimento no campo da educação, possibilitando um impacto positivo não apenas na formação dos futuros professores, mas também na qualidade do ensino nas escolas participantes.

Permanecer, resistir

[...]

Resistir: educar, ensinar, conduzir

É plantar, reformar, dividir

É com amor construir uma nação

(Quinteto em Branco e Preto)

A história da educação no Brasil é marcada pelas dificuldades nas questões formativas tanto por conta do incentivo quanto pelo acesso a esse direito; à exemplo do indicativo destes aspectos, o ato da garantia de educação foi incorporado na Constituição Federal do país como obrigação do Estado apenas no ano de 1988 (Monteiro, 2014, p. 02). Os atrasos no desenvolvimento de um aparato estatal articulado para um sistema educacional democrático, amplo e de qualidade são mazelas que impõem à população, no que tange às classes sociopolítico-economicamente desfavorecidas, grandes desvantagens de acesso a direitos e condições de dignidade humana relativas às produções culturais e científicas, à saúde e à qualidade de vida, ao trabalho e aos bens consumo, entre outros pontos. Por essa questão, pode-se interpretar a relação do educar (a si e ao outro) como fator de resistência.

Quanto à formação adequada de educadores para a docência, especificamente, surge a problemática em relação ao desenvolvimento de ações voltadas para a construção da identidade docente de maneira científica. Além disso, a canalização dos recursos necessários para esse fim, através do suporte maior dos ramos práticos, construiu no Brasil uma hierarquia de saberes no próprio seio acadêmico. Isso eleva certas áreas de conhecimento, como as Ciências Naturais, da Saúde e Engenharias, a status superiores e são postas a se contrapor às humanidades e áreas voltadas à docência (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 20). Essa perspectiva colaborou não apenas para as divergências no prestígio e procura social para estudar as áreas privilegiadas em questão, como também influenciou a divergência salarial e a percepção da complexidade do conhecimento desenvolvido – impasses contínuos em nossa sociedade.

Essas questões reverberam diretamente nas concepções que marcam a história dos cursos de graduação nas Universidades Brasileiras, sobretudo às que oferecem cursos de Licenciatura – lócus da formação inicial de nossos professores –, onde tem predominado a dicotomia entre o saber científico e o saber pedagógico, como se fossem saberes apartados. As estruturas curriculares, os campos de operacionalização do cotidiano acadêmico e as políticas de financiamento têm historicamente contribuído para formar pesquisadores e não professores, mesmo em cursos de Licenciatura. Isso tem afetado diretamente na concepção que os estudantes passam a desenvolver acerca da atuação docente e repercutido nos espaços escolares, sejam os das Universidades ou os das escolas da Educação Básica (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 202).

Nesta perspectiva, tornam-se latentes aos cursos de licenciatura e aos profissionais-professores em formação a problemática da dificuldade de identificação com essa forma de trabalho. As evidências da carência de métodos formativos específicos para a atuação como professores e o incentivo social expresso, por exemplo, pelo baixo nível salarial frente às quantidades exaustivas de trabalhos exercidas pelos profissionais da docência, compõem causas primordiais do constante desinteresse pela área. Estes aspectos são alguns dos que acabam por desmotivar os profissionais da educação a seguirem de modo reflexivo na profissão, buscando adaptar, melhorar e construir produções científico-acadêmicas ou simplesmente alinhadas à pesquisa para com sua área atuante, situação comum mesmo

aos docentes ligados à pesquisa universitária. Entende-se a situação apresentada a muitos professores como fruto de uma construção histórica de condições que levam ao seu distanciamento do estudo de métodos voltados para a docência em si – elemento atenuado pela escassez de incentivo público socioeconômico a esses estudos.

Da mesma forma, a construção de uma identidade docente é outro ponto relevante que deve permear o trabalho da formação. O ofício de professor tem sofrido um processo de desprestígio e de desvalorização social sistemático, que marca profundamente os processos de não escolha e não adesão à profissão pelos jovens estudantes. Tal processo precisa ser problematizado nos espaços de formação, pois está inserido em um contexto maior em que a racionalização e a privatização sobre a função docente constituíram mecanismos de controle da mídia e do Estado sobre a profissão, apoiados no discurso oficialmente instituído de que os professores são tecnicamente incompetentes e politicamente descomprometidos (Lellis, 2001). (Gonzatti; Vitória, 2013, p. 38).

O viés estrutural, deste modo, põe-se em evidência quando da análise dos desafios da docência, da permanência de professores neste caminho e da própria aliança entre as práticas de sala de aula no ensino básico e a pesquisa sobre a educação pensadas de maneira a formar profissionais com as condições materiais, estruturais e sociais, adequadas à plenitude do exercício de suas funções. Trivialmente, é apontado pelo pensamento dominante, facilmente imbricado ao senso comum, que as adversidades no meio educacional – sobretudo as enfrentadas pelos educandos – advêm das próprias atitudes dos professores, seja durante sua formação ou no próprio exercício na sala de aula. Entretanto, este argumento desconsidera obstáculos comprovadamente latentes aos estudantes dos cursos de licenciatura ao longo da história. Ao compreender a origem social dos sujeitos matriculados nestes cursos em universidades públicas ou privadas, intensas pesquisas elaboradas por Gatti e Barretto (2009) indicam que esses indivíduos fazem parte das classes menos favorecidas do corpo social brasileiro – principalmente quando comparados aos discentes de bacharelados. Esta questão por si já demonstra as grandes desigualdades de perspectiva de valorização da docência ante ao bacharelado, o que se torna uma verdade mais vívida ao perceber a sua menor procura nas universidades (Gonzatti; Vitória, 2013).

Um dos resultados disso, salvo honrosas exceções, foi o agravamento no desinteresse por discutir temas e práticas relacionados à docência nos cursos de graduação, o que repercutiu diretamente na formação dos graduandos, seja entre aqueles que ainda estavam em formação ou entre os que seguiram carreira na docência básica, em muitos casos, oriundos de uma frágil formação em relação aos saberes necessários a essa prática, ou mesmo entre aqueles que seguiram estudos na Pós-graduação, que em sua maioria, assumiram a docência em nível superior, muitos dos quais, sem ter sequer desenvolvido o domínio dos saberes pedagógicos elementares para esta atuação, conservando invariavelmente concepções e práticas alicerçadas na mesma lógica dicotômica que desprestigia o ensino e a docência, em benefício exclusivo dos saberes científicos (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 206).

Nesse sentido, os problemas de cunho social latentes aos profissionais da educação são importantes de serem analisados para uma melhoria dos quadros desafiadores na formação educacional brasileira. Ao passo que muitos estudantes de licenciatura provêm de classes menos abastadas, enfrentam um déficit de recursos necessários para uma atuação mais proveitosa, diferentemente dos estudantes de outras esferas. A histórica má remuneração dos professores e a menor procura pela formação para a docência são indicativos disso.

Em sua maioria, os discentes que conquistam as cadeiras dos cursos de magistério nas instituições de ensino superior de todo o país são aqueles primeiros de suas famílias a ingressarem no nível de instrução firmado, o que significa uma expressiva adversidade que acompanha suas trajetórias e os seios familiares, em maior fluxo, pautada na necessidade de suprirem demandas primárias e básicas, como ajudar no sustento da família, por exemplo. A necessidade de conciliar trabalho e estudo durante a graduação é realidade vivida por muitos estudantes dos cursos de licenciatura, visto que uma ocupação em atividade laboral paralela se torna imprescindível para que estudantes de baixa renda possam se manter durante a formação – quadro que se agrava na ausência de maior auxílio familiar, sobretudo entre discentes de outras cidades ou regiões distantes do campus universitário. A questão, em linhas gerais, da dupla jornada cansativa, frequentemente resulta em altas taxas de evasão nos cursos de licenciatura. Essa situação tem sido abordada e enfrentada com a oferta

de bolsas de auxílio estudantil, um aspecto que tem sido analisado e cada vez mais destacado por agentes sociais, como movimentos estudantis e organizações de reivindicação pela permanência universitária e melhoria das condições neste ambiente.

Entretanto, para além de questões financeiras, são postas lacunas diante da permanência específica de estudantes de licenciaturas, pois estes compõem a camada socialmente desprivilegiada da sociedade, e a academia historicamente possui lapsos quanto à preparação de profissionais para a educação.

Historicamente, têm-se manifestado tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, constituindo-se, de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História, definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos” (Caimi, 2006, p. 21).

Em meio às divergências, à resistência de estudantes dos cursos de licenciatura para a permanência formativa na educação e às reivindicações sociais por melhores condições de estudo e trabalho, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma proposta de incentivo financeiro, humano e de pesquisa educacional à formação qualificada e apoio à permanência estudantil nas licenciaturas. Este aspecto de busca por ampliação se comprova pela extensão de bolsas deste programa em relação ao PIBIC – também presente em licenciaturas, porém voltado essencialmente à pesquisa acadêmica estrita, sem uma disposição humana específica direcionada à escola básica e à sua interlocução com o ambiente acadêmico (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 210).

A esses vácuos que se almeja preencher através do PIBID, podemos atribuir o caráter de uma política pública que se constrói de maneira gradual, fruto de enfrentamentos e do evocar das demandas de professores e estudantes das mais variadas instâncias do Brasil. Por meio de sucessivos decretos e leis lançados a público durante grande parte dos anos 2000, podemos constatar o processo em andamento (que se configura, também, uma luta) para melhorias educacionais no país. Observar o caráter social desse empreendimento é fundamental para dar continuidade ao seu su-

primento por órgãos governamentais e ao incentivo a essas políticas de investimento na educação (Tancredi, 2013, p. 12).

A partir do custeio de bolsas a uma quantidade significativa de iniciantes à docência, o programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – órgão governamental que, então, volta-se ao fomento de ensino e pesquisa capacitados – contribui para que muitos desses estudantes sejam instigados à permanência nos caminhos da docência e a buscar em aliança às bases formativas de uma educação de qualidade amparada na pesquisa – aspecto, até então, tradicionalmente desamparado pelo poder público no Brasil. As bolsas de R\$ 700,00 (setecentos reais)⁵ são concretizadas como pontos fundamentais para a continuidade no processo formativo como docentes em processo de instrução na educação básica e como futuros discentes de programas de pós-graduação, demonstrando a relevância desse programa tanto para a permanência de profissionais capacitados na docência como para o incentivo à pesquisa (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 210-213).

O PIBID, desta forma, não apenas se propunha a ser uma política educacional que visava implantar o encontro da Universidade com as demandas sociais, como procurava oferecer condições para que a sociedade se sentisse ocupando os espaços de formação acadêmica, principalmente ao dar visibilidade à docência [...] (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 212).

Há que se citar, ainda, o incentivo proporcionado pelo PIBID não apenas a estudantes de licenciatura, mas aos outros três sujeitos dessa atuação de desenvolvimento educacional: os presentes na academia, expressos pelo graduando e o professor/pesquisador vinculado à universidade – que atua como coordenador das ações dispostas –, ao professor-supervisor da escola de nível básico que atua cotidianamente reconhecendo a realidade e as necessidades deste meio, e ao educando desse ensino, que terá sua aprendizagem otimizada por discussões que não costumam ser tão recorrentes ao ensino básico, ainda que sejam bastante relevantes para a formação cidadã dos indivíduos. Nesse sentido, o PIBID proporciona um canal contínuo entre universidade e escola básica, reconhecendo suas demandas e conhecimentos de maneira conjunta.

5. Valor referente ao reajuste realizado pelo governo federal ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica, em fevereiro de 2023.

[...] a implantação de auxílios pecuniários em forma de bolsas, expressa uma prática estatal pioneira no sentido de incentivar o interesse pela atuação docente desde o início da formação inicial, mas e, principalmente, ao permitir que os estudantes e professores das Universidades mantenham contatos constantes com a rotina das escolas públicas parceiras do Programa e que possam nela intervir com ações pedagógicas que visem ao aprendizado significativo dos saberes das áreas envolvidas, o que lhes permite conviver com o cotidiano da Educação Básica e com suas dificuldades e possibilidades, de maneira não hierarquizada, em que os diferentes sujeitos envolvidos têm um papel relevante nas ações desenvolvidas, cujo planejamento se dá a partir das demandas apresentadas e dos potenciais existentes (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 214).

Confirma-se que as realizações em curso são ferramentas indispensáveis para o melhor aproveitamento do indivíduo em seu preparo para o papel social enquanto educador. Afinal, não basta o acesso quando a permanência no ambiente acadêmico não é assegurada. Se a resistência e persistência na educação são a força motriz do desenvolvimento em quaisquer âmbitos, é preciso alimentá-la e lapidá-la. Portanto, a permanência torna-se ponto crucial na exploração dos domínios do vasto campo do saber-fazer instrutivo, abrindo caminho para a excelência em seu decurso.

Formar com excelência

A dignidade, essencialmente ligada às perspectivas da cidadania no âmbito educacional, é crucial tanto no ensino superior quanto na educação básica. Até agora, discutimos como a permanência e a resistência no espaço universitário são pontos centrais na formação de professores, principalmente porque essa classe é majoritariamente composta por indivíduos das camadas baixas da sociedade. Entende-se que não há como levar a cabo a construção de um profissional capacitado sem as condições mínimas para que suas necessidades básicas sejam supridas, mas se a possibilidade de assistência a tais questões existe e se faz eficaz, a sequência do fazer educacional é não apenas viável, como também exercida na mesma medida, impulsionando a proeminência das questões contempladas no trabalho empreendido.

Das questões que envolvem este labor do profissional professor, a formação de cidadãos conscientes a partir das sociabilidades desenvolvidas

no ambiente escolar, ainda que eclipsadas pela lógica produtivista do sistema circundante, acaba por ser o principal alvo do trabalho docente, não se limitando às extensões da lousa ou das salas de aula, mas ampliando horizontes do autorreconhecimento social mediante a interação educacional formada na troca dos saberes entre profissionais e estudantes.

Recente, pois, é a agudeza deste efeito – longe de ser condicionante inoculado diretamente no meio educacional, é relação dos processos formativos docentes ao longo da história. Em linhas gerais, os fatores pragmáticos e tecnicistas fundamentaram os cursos de formação de professores no Brasil até meados dos anos 1980, quando se amplia o debate acerca do teor libertador da educação, sobretudo nos anos 1990. O vislumbre para a virada do século requeria processos educativos voltados à autonomia do estudante e à reflexão da instrução por estes e pelos professores; ainda assim, as heranças das reproduções sistematizadas do saber coabitam com as perspectivas que formulam a modernidade típica do século XXI.

O dinamismo educacional, em quaisquer temporalidades, pauta-se na elaboração de indivíduos aos moldes dos valores espaço-temporais dominantes, cabendo ao professor modelar os sujeitos em processo de aprendizagem, por isso a centralidade da formação docente – recurso que exige tempo e investimento para melhor capacitação de profissionais. No entanto, se as discussões que tocam o fazer educacional reflexivo vêm ganhando espaço na academia, faz-se necessário transportar tais visões ao meio prático: a realização da *práxis* instrutiva demanda a presença dos licenciandos no ambiente escolar cada vez mais assídua, não apenas sob o panorama do futuro ambiente de trabalho, mas enquanto laboratório da identificação e vivência palpável da teoria.

A docência constitui, sem dúvida, uma atividade complexa e multifacetada, para a qual não se aplicam respostas de manual. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo-pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática (Caimi, 2006, p. 29).

A complexidade que acomete a lapidação do ser pensante nas instâncias escolares é dilema tanto no espaço estudantil, onde ocorre a direta lida com a problemática, quanto no espaço formativo dos ainda licenciandos. Sendo a educação um setor da infraestrutura popular que demanda

significativo tempo para o amadurecimento e colheita dos frutos que dos projetos norteados e empregados resultam (projetos desenvolvidos antes mesmo da execução escolar), os trabalhos que se desenvolvem em torno das questões humanas exigem ações estratégicas.

Nesse sentido, o PIBID se apresenta como investimento que potencializa, de um lado, a integralidade da formação docente – abrindo caminhos para a inserção do graduando no espaço estudantil desde o início da instrução em seu campo do saber, conseqüentemente promovendo a assimilação e a produção de maneiras teórico-práticas de se realizar o fazer educacional – e, de outro, impulsiona novidade no caráter ainda tradicional das unidades escolares diante da realidade na qual os estudantes do ensino básico anseiam por identificação por parte de seus professores e “reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor ‘legal’, ‘amigo’, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável” (Caimi, 2006, p. 18-19). Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, por estarem inseridos na lógica do alinhamento entre o estudo e a execução, acabam por se inteirar no desenvolvimento de formas de ação didática de acordo com o cenário disposto, obtendo maior familiaridade à causa.

Dessa forma, o PIBID é uma política pública situada nesse cenário de antigos problemas, de novos desafios, de construção de possibilidades, de encantamento com a educação, apesar de todo um discurso de crise sobre a mesma. É um programa com potencial para contribuir na construção da identidade profissional dos professores, pois a inserção no contexto da escola, futuro espaço de atuação, poderá ajudar o estudante a assumir-se enquanto educador e tomar consciência da escolha profissional (Gonzatti; Vitória, 2013, p. 39).

Sob as perspectivas românticas que cercam o trabalho do professor, a ideia da vocação é primariamente instalada na concepção comum como o sentido da prática, o “dom” que ressoa no convite à doação de si em prol do direito inalienável de nossos tempos que é a educação. De fato, a escolha pelo magistério, *a priori*, até pode carregar a naturalidade e o desejo da contribuição direta aos agentes sociais⁶, todavia, a identificação

6. Importante apontar que, para além do desejo pessoal que envolve a opção pela carreira no

com o ofício no próprio submergir de suas estruturas e vivência de seus paradigmas acarreta num reconhecimento sofisticado do trabalho e na superação do inatismo em tons deterministas que se entrelaçam à figura do profissional da educação e, de certa maneira, reduzem a complexidade dos estudos e da preparação que edifica o mesmo. A atenção metodológica neste encadeamento fundamenta-se na investigação e na aplicação do pensar-agir sobre a identidade e sobre a atividade da docência, de modo que a tendência prática leva a esclarecer que não se nasce professor, torna-se⁷. Assim sendo, a formação de profissionais bem preparados para o serviço de instrução formal em sala de aula não empreende separação das esferas disciplinares ou dos conhecimentos pedagógicos, “embora este tenha sido o modelo predominante nos cursos de história, durante décadas, no conhecido sistema ‘três mais um’” (Caimi, 2006, p. 30), ao contrário, explorando os meandros constitutivos da reflexão, o professor acaba por construir conhecimento genuíno que tende a ser lapidado à medida que a prática seja recorrente no experienciar de sua formação.

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (Caimi, 2006, p. 28-29).

O suporte pedagógico-instrutivo oferecido pelo PIBID aos bolsistas – por meio dos coordenadores do projeto em suas respectivas áreas (que, por sua vez, fazem parte do corpo docente das universidades parceiras)

magistério, um dos principais atenuantes para a escolha dos cursos de licenciatura gira em torno das condições materiais dos indivíduos diante de suas seleções nos cursos superiores. Os cursos de licenciatura, em geral, são compostos por estudantes caracterizados por serem os primeiros de suas famílias a ingressarem no meio acadêmico, sendo tais cursos, afora tão somente o desejo, a possibilidade viável a estes por fatores como tempo de duração, necessidade no mercado de trabalho, custos, entre outros.

7. Em alusão ao pensamento de Simone de Beauvoir (1949).

– contempla, ao mesmo tempo, a garantia da intervenção didática dos acadêmicos nas unidades de ensino em paralelo ao estudo e à discussão das ações investidas, compartilhadas nas reuniões coletivas de orientação em caráter extraordinário à grade curricular própria dos cursos de graduação: enquanto mecanismo de antecipação da inserção de licenciados no ambiente escolar, o programa propicia a análise do processo formativo concomitantemente ao seu agir, pois “a experiência como pibidiano proporciona, qual seja, a de conhecer a escola ‘por dentro’” (Meinerz, 2013, p. 229). Por este lado, o entendimento de que o espaço profissional do ensino básico é campo também da investigação científica contribui para a superação da dicotomia entre escola e academia.

Embora vários rompimentos já tenham sido construídos, nosso sistema educacional, nossas políticas de formação, ainda contém marcas da visão positivista que hierarquiza e separa saber prático e saber teórico. Implicitamente, a escola é vista como o espaço da prática, enquanto a universidade é o espaço da teoria. Embora essa visão seja representativa da formação atual, é preciso problematizar essa relação, intensificando os tempos e espaços de articulação entre os dois ambientes, ambos com papéis fundamentais no desenvolvimento profissional do futuro professor (Gonzatti; Vitória, 2013, p. 41).

Os estigmas que cercam a produção de conhecimento nos âmbitos da educação básica criam um vão entre, ironicamente, os dois pontos que convergem a instrução formal; o saber gerado no campus universitário prostra-se em evidência, em detrimento da frente basilar de ensino – isto, como exemplo evidente, ocorre nos cursos de História, que, apesar de conferirem o grau de licenciado aos estudantes, estabelecem uma matriz curricular bacharelizada, valorizando a pesquisa à medida que a aparta da docência, sobretudo aquela realizada nos contextos escolares – apesar das unidades de ensino básico serem as principais áreas de atuação destes licenciados.

Quando se aciona a intercomunicação entre universidade e escola básica, o que se resulta é o alinhamento dos espaços de saber, ao passo que os estabelece como aquilo que de fato são: complementares. A atuação de universitários antenados nos debates presentes tanto na escola quanto na academia, opera e formula novas metodologias ativas que unem as emer-

gências práticas aos planos teóricos, por isso mesmo “o PIBID tem sido uma ousada ação no enfrentamento dos problemas relativos à formação inicial de professores no Brasil e na atenuação do distanciamento entre o conhecimento científico e o saber escolar” (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 214). A reflexão e a prática, bem como a reflexão sobre a prática, evidenciam o conhecimento produzido na escola, de forma que estabelece diálogo com a dimensão programática do profissional em fase de formação, confluindo para o enriquecimento curricular e científico em proporções pessoais e sociais.

À vista do traçado de uma formação docente ampla, a construção de pontes entre os dois pontos listados dá-se ao estabelecer uma conexão mais estreita entre a teoria e a ação, e isso pode ser alcançado por meio de um currículo que valorize a aprendizagem prática, estágios e projetos que permitam aos estudantes aplicarem o conhecimento em situações do mundo real, como o PIBID o é. Além disso, a colaboração entre professores da academia e da educação básica pode promover a troca de experiências e métodos de ensino eficazes. Ao alinhar os objetivos de aprendizagem entre esses dois contextos, os estudantes podem se beneficiar de uma transição mais suave entre a teoria acadêmica e sua aplicação prática, preparando-os melhor para os desafios do mundo real.

A prática, sob esse olhar, é o espaço concreto e complexo da escola e de outros espaços educativos, no qual o professor desenvolve seu trabalho, que se constitui em um cenário gerador de teorias, e não apenas um espaço de aplicação da teoria. Essa (nova?) visão já vem sendo apontada como um caminho para repensar os modelos formativos, mas muitas rupturas ainda são necessárias. No que se refere ao PIBID, parece-nos que há uma preocupação com a superação dessa dicotomia, na medida em que aponta, entre suas metas, a articulação entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola como alternativas que viriam a qualificar o processo de formação de professores (Gonzatti; Vitória, 2013, p. 37).

Entre as disposições metodológicas que firmam a capacitação do profissional professor, a docência se constitui da pluralidade de fazeres e do compartilhamento das experiências vivenciadas entre seus pares, de tal forma que as licenciaturas admitem o estágio da observação como requisito programático para projetar trocas estratégicas da profissão. Por-

tanto, a otimização da inclusão dos licenciandos nas unidades de ensino e as intervenções didáticas executadas sob a supervisão de docentes já em atuação efetiva acarretam a fortificação de laços processuais de maior fluxo e duração (Meinerz, 2013, p. 232). Em suma, o ofício do magistério é um trabalho feito em conjunto, responsável por mobilizar não apenas espaços diferentes e complementares, mas profissionais que aprendem constantemente.

Compreendo o PIBID História como uma ação de formação docente que inclui a valorização da interação entre profissionais em diferentes momentos de sua formação, capazes de construir alternativas pedagógicas e investigativas, a partir dos saberes e fazeres que lhes são próprios em seu momento formativo e em sua atuação laboral (Meinerz, 2013, p. 233).

Muito mais que a exposição técnica e a avaliação disciplinante, a docência abrange o reconhecimento da humanidade na evocação dos saberes. Decerto a competência científica precisa ser condição primária dentro da ética formativa do profissional da educação, mas de forma que este não despreze a profundidade e a diversidade dos casos encontrados nas entrelinhas do fazer educacional, afinal, “o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente” (Caimi, 2006, p. 21). O trabalho não se restringe apenas no repassar do conteúdo, ao contrário, determina o estudo de como tocá-lo e de como fazê-lo transpassar o aluno e o alocar no entendimento: eis o conhecimento que se produz e se renova constantemente.

Dos pressupostos que fundamentam o processo instrutivo, a educação tem “como foco a formação ampla do sujeito, a fim de desenvolvê-lo e com isso propiciar o desenvolvimento social” (Andrade, 2019, p. 185-186). Não obstante, se às mãos da docência a sociedade destina as mazelas e reclama o progresso, é vital que se disponham os mecanismos básicos para seu próprio avanço. O PIBID, assim, age como propulsor do aperfeiçoamento futuro do vasto campo da educação por meio da pontualidade da mudança no processo formativo de novos professores, profissionais submetidos ao crivo da excelência que o envolvimento com o trabalho laboral e reflexivo fornece.

À guisa de conclusão

Dado o exposto, depreende-se que o cuidado, a qualificação e a reflexão sobre a prática docente, entre seus métodos e embasamentos teóricos, são pontos fundamentais a serem implementados de maneira estrutural na educação brasileira. Sendo a história desse ensino-aprendizagem repleta de lacunas nesses aspectos, põe-se em voga a necessidade de políticas públicas que os incorporem, a partir de incentivo humano e financeiro vinculado à criação de leis e à garantia de seu cumprimento (Gonzatti; Vitória, 2013, p. 37).

Além disso, as desigualdades e os desafios aos quais estão submetidos os estudantes de licenciatura e professores frente a vários elementos que corroboram a luta diária pela permanência no ciclo formativo do profissional – como as origens de baixa renda, a necessidade de trabalhar em outras áreas durante a formação acadêmica e o próprio desprestígio histórico de incentivo de forças de poder público ou privado à docência – deflagram uma corriqueira carência em sua qualificação. De tal modo, faz-se clara a demanda social de governanças e direções da sociedade que priorizem a docência e sua construção formativa dotada de criticidade e embasamento, quadro este que impõe diversas dificuldades quanto à sua permanência, seja na formação ou na atuação profissional.

Nesse sentido, o PIBID tem se apresentado, tanto por suas bases fundadoras quanto pela concretude de sua atuação, como uma alternativa concisa e positiva para desenvolver permanência e excelência na educação brasileira, tanto para estudantes de licenciaturas quanto para professores do ensino básico e superior. Por meio do Programa, instrumentaliza-se e desenvolvem-se meios para resistir às adversidades, refletir, formar, qualificar e assegurar a educação formal, unindo suas instâncias máximas de relevância instrutiva: a escola, a universidade e suas interações com o meio social.

Referências

ANDRADE, Andreia Rodrigues de. O ensino de história: práticas docentes e uso do livro didático. In: SILVA, Cleide Maria de Carvalho; SILVA, Márcio Douglas de Carvalho e; SILVA, Ronyere Ferreira da

(Orgs.). **História, memória e práticas de ensino**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 179-197.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. v. 11, n. 21, p. 17-32, jul-2006.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo de. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professor. **História Unisinos**. v. 21, n. 2, p. 200-215, mai-ago. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência?. In: GATTI, Bernardete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, set 2009.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi. VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. **Revista Cocar**. Belém, v. 7, n. 14, p. 34-42, ago-dez 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, p. 223-234, 2013.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. A educação no Brasil: direito social e bem público. **Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento**. p. 01-08, 2014.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**. [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13-31, 2017.

O PIBID/HISTÓRIA E A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL: UM INSTRUMENTO DE LETRAMENTO HISTÓRICO DO TEMPO PRESENTE

Itala Teixeira de Sousa¹

Raimundo Nonato da Nóbrega Cunha²

Cláudia Cristina da Silva Fontineles³

João Paulo Charrone⁴

A importância da Olimpíada de História do Brasil no ambiente escolar

Primeiramente, o presente trabalho é fruto de experiências em sala de aula e pesquisas acadêmicas situadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob atividades desenvolvidas no ano de 2023. Nesse contexto, temos aqui como objetivo lançar novas perspectivas de ensino voltadas ao campo da história, sendo este projeto final voltado para a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB) e sua inserção nas escolas públicas de Teresina, que foram agraciadas pela participação do PIBID como monitoração de desempenho dos estudantes. Visamos, aqui, portanto, uma busca incessante pelo reconhecimento por ambos os programas aqui citados, considerados de suma importância para a contribuição e a valorização de um ensino público de qualidade. O PIBID, desde o início de sua trajetória, vai desempenhar em nossas

1. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

3. Orientadora vinculada ao corpo docente do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

4. Orientador vinculado ao corpo docente do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

experiências um papel primordial na formação de discentes no curso de Licenciatura em História, e aqui, com nossas vivências, podemos percebê-lo como um divisor de águas na formação de educadores.

Dessa forma, quando observamos os momentos governamentais que passamos nos últimos anos e o quanto estes foram nocivos para a educação brasileira, compreendemos o papel da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), que, com sua criação em 2009, antecedendo a reforma do Novo Ensino Médio, e continuada posteriormente, vai passar a ter cada vez mais importância, uma vez que os livros didáticos, com o passar dos anos, foram se tornando cada vez mais escassos em informações e alusões históricas de valor. Em meio a isso, a ONHB vem a ser uma continuidade como forma de resistência ao ensino que veio a se tornar precarizado.

Em meio a essa crise educacional, compreendemos que instituições se apresentam como pontos de partida e iniciativas são tomadas como tentativas de auxílio à educação brasileira. Um exemplo disso é a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que, por meio de projetos de extensão, como a ONHB, busca contribuir como alternativas para um ensino de qualidade. No entanto, sem apoio governamental, a UNICAMP se vê na necessidade de arrecadar verbas para toda a estruturação da Olimpíada, o que acaba resultando na cobrança de um valor que nem sempre é acessível aos inscritos para o funcionamento da mesma. Com base em nossas experiências vividas, muitas vezes os alunos acabam por criar alternativas para a arrecadação de fundos, provenientes de rifas, sorteios, etc. Além disso, temos a experiência em que a escola – com verba estatal – forneceu o dinheiro necessário, mas é sabido que tal eventualidade não ocorre com frequência nos ambientes educacionais, o que muitas vezes acaba por afastar os estudantes do envolvimento efetivo na Olimpíada.

Para além disso, dentro de um contexto global, as Olimpíadas científicas no interior dos ambientes escolares estão vinculadas a um espaço de valorização da ciência e a iniciativas associadas à expansão e valorização do ensino, com o intuito de erradicar o analfabetismo funcional, que é muito presente em nossa sociedade. Além de sua popularização, as olimpíadas mais notáveis inicialmente foram voltadas às ciências exatas, enquanto as ciências humanas, ainda que fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, foram gradualmente ganhando espaço dentro dessas competições escolares. A ONHB nasce assim como uma forma de valorização desse

ensino, trazendo novas formas de articular passado e presente, formando indivíduos críticos da sociedade em que vivem.

Associando isso a bons resultados em países estrangeiros como Argentina e México, que tinham as únicas olimpíadas voltadas para a área de História na América Latina, a Universidade Estadual de Campinas deu o primeiro passo para que a ideia também pudesse ser aplicada no Brasil. Com seu projeto aprovado no final de 2008 e encaminhado ao CNPq, a Olimpíada em História do Brasil passou a fazer parte dos ambientes escolares a partir do ano seguinte. Inicialmente, tudo era organizado pelo Museu Exploratório de Ciências dessa mesma universidade, com os historiadores Iara Lis Schiavinatto, José Alves Freitas Neto e Eliane Moura da Silva, posteriormente acrescentando à equipe o grupo de alunos da pós-graduação em História. Desde seu início, percebemos sua notoriedade pelo número de estudantes inscritos, que contou com 16.000 na primeira edição, e continuou a crescer gradativamente, atingindo até 120.000 inscritos no último ano, em sua 15ª edição, em 2023.

Desde sua inauguração, a ONHB funciona da seguinte forma: é dividida em sete fases, sendo seis realizadas de forma *on-line* e a sétima de forma presencial, em Campinas. As equipes são compostas por quatro pessoas, sendo três estudantes (podendo ser de séries diferentes, mas da mesma instituição escolar) e o professor orientador (cada professor pode orientar mais de uma equipe, até mesmo em instituições diferentes). A Olimpíada é voltada para estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e todos os anos do Ensino Médio, tanto da rede pública quanto privada.

A proposta de aprendizado é baseada no trabalho em equipe, na qual os três estudantes, junto com seu orientador, têm o prazo de uma semana para a resolução de cada fase *on-line*. Os resultados são divulgados a cada segunda-feira, progressando ou eliminando as equipes para a próxima fase. Se avançarem, podem chegar à última fase presencial, onde a prova é aplicada em um único dia, sem auxílio do professor orientador.

Além disso, é importante notarmos a participação dos contribuintes para que a mesma continue a acontecer todos os anos. Esses apoios, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, da Associação Nacional de História (ANPUH), da Azul Linhas Aéreas e da Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (Infraero), auxiliaram e conti-

nuam sendo instituições que fortalecem a continuidade desse programa, o qual envolve professores e alunos dos últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio, proporcionando-lhes uma grande aventura intelectual por meio de documentos históricos diversos. Como afirma Costa Júnior (2017), trata-se de uma metodologia de ensino e aprendizagem eficiente e inovadora.

As questões e as tarefas propostas pela ONHB envolveram um conjunto de atividades – refinamento das pesquisas na internet, leitura e interpretação de diversos gêneros textuais escritos e não-escritos, entrevistas, observação participante, registros escritos, orais e visuais – que superaram as discussões meramente conteudistas que, não raro, ocorrem no cotidiano das aulas de História e de outras disciplinas. [...]. Além disso, revelou a implicação cultural, social e política dessa estratégia pedagógica para a formação humanística de estudantes de cursos técnicos, que, ao longo da história, no Brasil, têm sido vistos apenas como formadores e qualificadores de mão de obra para o mercado de trabalho. Por conseguinte, as atividades da ONHB proporcionaram uma articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia no Ensino Médio, além de práticas pedagógicas de pesquisa como processo educativo, a interdisciplinaridade, o respeito à diversidade e o trabalho como princípio educativo, sob uma perspectiva de formação humana, como defendem os estudiosos da Educação Profissional (Costa Júnior, 2017, p. 144).

Contando com um acervo digitalizado de documentos históricos, a UNICAMP disponibiliza a todos os participantes o arcabouço metodológico necessário para realizar as seis fases remotas – fases que proporcionam um maior alcance pela inclusão digital e geográfica. Informações como essas, que nem sempre são disponibilizadas pelos livros didáticos distribuídos na rede pública, acabam por promover um acesso aos estudantes voltados exclusivamente para a rede pública, algo que antes lhes seria escasso. Com isso, diante das contribuições a cada ano, percebemos aumentos significativos nas quantidades de inscritos na Olimpíada de História, atingindo seu maior alcance no último ano, em 2023. Isso fortalece o estudo da História nacional, além de proporcionar aos alunos das redes pública e privada acesso a discussões que muitas vezes apenas estudantes da graduação em História têm. Dada sua relevância, apresentamos os dados inscritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Equipes inscritas na ONHB – 2009 a 2023

ANO – EDIÇÃO	Nº DE EQUIPES
2009 – 1º	3.951
2010 – 2º	13.268
2011 – 3º	16.519
2012 – 4º	10.785
2013 – 5º	10.443
2014 – 6º	9.939
2015 – 7º	10.095
2016 – 8º	10.659
2017 – 9º	10.957
2018 – 10º	15.342
2019 – 11º	18.500
2020 – 12º	17.400
2021 – 13º	9.400
2022 – 14º	18.092
2023 – 15º	27.700

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de informações repassadas pela Comissão Organizadora da ONHB.

Com isso, podemos perceber que além do acesso proporcionado pela ONHB, ela também é utilizada como uma alternativa de ensino diante da precariedade nos livros didáticos após a implementação do Novo Ensino Médio. A doutora em História e pesquisadora sobre a ONHB, Mayra Paniago (2023), abordará em sua tese formas de como as questões, mesmo durante as fases remotas, auxiliam os estudos acerca de múltiplas temáticas. A autora relatará seus trabalhos em sala de aula com o auxílio das questões da Olimpíada, inserindo-as nas temáticas de escravidão e colonização, mostrando que essas questões se tornam uma via alternativa para o ensino, pois conduzem os estudantes à pesquisa e à busca por embasamentos teóricos específicos. Dessa forma, perceberemos uma didática ativa, em que o estudante busca sua resposta e aprende sobre o conteúdo de maneira mais aprofundada.

Além de Paniago, analisamos diversos discursos que destacam a contribuição da ONHB para o ensino de História e como essa experiência teve extrema importância na vida dos alunos que a vivenciaram. Em meio a essas pesquisas, no Educandário Raízes do Saber, no município de Luís Gomes (RN), é relatado por meio do próprio *blog* escolar suas experiências. Ao conhecer o projeto da Universidade de Campinas pela internet e diante da carência na região de espaços que despertam o interesse histórico, viram na Olimpíada de História uma possibilidade de ampliar seus conhecimentos dinâmicos sobre História, como afirmam em:

A polêmica reforma do Ensino Médio nos preocupou quanto ao espaço da História enquanto disciplina e quanto à contribuição cultural dos povos negros africanos e à reflexão sobre suas histórias, letras, músicas, poemas, fotografias, e toda essa variedade foi transformada em fontes e comparada para estimular a consciência crítica dos alunos. A Olimpíada nos proporcionou a relação da história local e regional com a história nacional e universal (Souza; Júnior, 2016, p. 66).

Em meio aos fatos supracitados, podemos perceber que a ONHB vem desde 2009 como um auxílio primordial no ensino de História em nosso país. Além de proporcionar um auxílio conteudista ao profissional da educação, proporciona também uma experiência diferente com a disciplina de História para com os alunos.

A formação da consciência histórica: a ONHB em contribuição

Para correlacionar teoria com prática, é importante entender que o ensino de História nas escolas públicas muitas vezes é herança de um currículo conteudista que, ao longo da história da educação nacional, foi alvo de diversas deturpações e desvios em sua prática. É difícil imaginar que os estudantes de História encarassem a disciplina como algo explicitamente útil em seu mundo prático, afinal, que utilidade teria uma disciplina repleta de conteúdos e informações que não se conectam com o presente? Por que decorar datas e nomes se eles não têm relevância para meu entendimento da realidade? E, por fim, onde está a capacidade crítica no ensino de História?

Jörn Rüsen nos auxilia a partir do caso alemão quando surge a necessidade de repensar a Didática da História. Segundo as definições do

autor, essa necessidade não se limita à mera transposição didática do que é discutido na academia para os demais níveis de educação. A ciência do aprendizado histórico está além quando se debruça em “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (Rüsen, 2011, p. 32). Isso porque ela propõe como discussão as metodologias de ensino, as funções da história para a vida prática e uma análise da função e da importância da consciência histórica, ou seja, como a história tem sido ensinada nas escolas, que estratégias têm sido usadas para tornar a linguagem histórica mais fácil de ser entendida e, principalmente, como têm sido interpretadas essas questões no intelecto subjetivo humano.

Em outras palavras e antecedendo ao que foi explicitado acima, Rüsen fundamenta a ideia de que a ciência histórica não se sustenta apenas por existir, como sugerem os modelos anteriores de ciência histórica. Estudando o aprendizado histórico em outros níveis de ensino, é possível demonstrar uma conexão interna entre história, vida prática e aprendizado (Rüsen, 2011). Nesse sentido, podemos afirmar que a UNICAMP, com um projeto de extensão como a Olimpíada Nacional de História do Brasil, proporciona aos estudantes do 8º, 9º e Ensino Médio práticas escolares de pesquisa, leitura, escuta e discussão em conjunto que contribuem para a formação de uma narrativa histórica. Segundo o historiador alemão, essa narrativa histórica é um arranjo mental que possibilita expor as particularidades da consciência histórica (Rüsen, 2011). Tais competências consistem em três habilidades que devem ser desenvolvidas na formação de uma narrativa histórica: a habilidade de experiência do tempo em relação ao passado, a interpretação interligada com uma totalidade temporal e a orientação da prática a partir da percepção de mudança temporal.

Colocando a competição num plano, propomos visualizar a ONHB como um conjunto de tarefas com finalidades muito diversificadas. A exemplo disso, apresentamos aqui a questão cinco da 15ª edição da Olimpíada.

Legenda: Questão 5 – 15° ONHB/2023
5 / Questão

Esta questão possui quatro alternativas. Há mais de uma resposta correta, mas cabe a sua equipe escolher qual alternativa considera como a mais adequada e selecioná-la.

Atenção: A prova pode ser salva em "rascunho", mas não se esqueçam de confirmar as respostas até a data limite, clicando em "entregar a questão". Após clicar em "entregar a questão" não será mais possível realizar alterações na questão.

Assista ao clip da canção "Fique Viva" da rapper indígena Brisa Flow e escolha a alternativa mais pertinente.

Documento 009 Música p. 21
Fique Viva

O rap

- A. remete à história dos esforços dos colonizadores, como na frase "essa terra tem sangue dos ancestrais".
- B. refere-se à canção de Zé Ramalho que, em um trecho, traz: "Cobiçam a terra e toda riqueza; do reino dos homens e dos animais".
- C. cantado por uma mulher, dirige-se a outras mulheres, pela repetição do alerta "fique viva".
- D. alude aos perigos da violência que tem como alvo um corpo específico, nas expressões "bala achada" e "essa bala procura a cor".

Fonte: Formação Histórica: Blog de Ensino e Aprendizagem

A música em questão, cantada por Brisa Flow ou Brisa de la Cordillera, intui reflexões sobre a violência sofrida por mulheres indígenas nos espaços urbanos. Para além do proposto, a letra não nos indica somente isso, mas reflete nas populações indígenas como um todo. No entanto, colocando a discussão em pauta, os olímpicos seriam levados a pesquisar dados e informações para ter uma visão mais ampla do cenário dos povos indígenas no país, que tipo de violência, até onde se estende essa violência e examinar o que a *rapper* reflete na letra da música.

Nesse trecho da música, Brisa Flow reflete: "Leio antropologia / Lavo meu corpo com saís / Essa terra tem sangue dos ancestrais", a cantora aponta como os povos indígenas não separam o corpo, ancestralidade e

território, de modo que esses corpos lutam todos os dias por um espaço que resiste contra os atentados constantes acometidos em suas terras e no apagamento de suas memórias. Em outro trecho, Flow diz o seguinte: “Estado de alerta / Fique viva, se prepare / São dias e noites de amor e guerra / Fique viva, fique viva! / A linha de Fronteira se rompeu / Bala trocada, bala achada / Essa bala procura a cor, procura amor”, em outras palavras, denuncia a invasão de fronteira que pode personificar a invasão das terras indígenas, como também simboliza o tráfico de mulheres indígenas nas fronteiras de países vizinhos, como Peru e Colômbia. A letra também nos intui a pensar nas estruturas de poder que são comumente envergadas em privilégios de alguns quando uma “bala procura cor”, logo, espaços onde a violência é institucionalizada descaradamente na ausência do Estado e de qualquer órgão regulador.

Portanto, podemos identificar que, a partir de uma questão, os participantes da Olimpíada foram desafiados a realizar pesquisas, ouvir criticamente e tomar posicionamentos com base no que foi denunciado pela cantora e outros veículos de informação utilizados para pesquisa. Dessa forma, forma-se uma narrativa histórica baseada no que foi lido e interpretado sobre a história dos povos indígenas no Brasil, as disputas políticas relacionadas aos territórios de demarcação, a violência contra as mulheres indígenas no espaço urbano e outros temas relevantes. Assim, os participantes construíram uma consciência histórica, integrando as competências explicitadas anteriormente, para ler, interpretar e orientar uma ação futura.

Evocando mais uma vez o historiador alemão, a proposta, que envolve esses dois elementos (a Olimpíada de História e Rüsen), se conecta quando se busca a seguinte ideia:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2011, p. 44).

Dessa forma, podemos visualizar como a ONHB, por meio das operações exigidas para sua realização, busca não apenas que o estudante re-

alize as tarefas com o objetivo de alcançar uma nota ou aprovação, mas pretende também constituir na consciência histórica desses estudantes uma narrativa histórica mais comprometida com o ofício do historiador e seus objetivos. A olimpíada busca garantir ao ensino de história, assim como Rüsen propõe, uma utilidade prática na vida humana, proporcionando um olhar mais crítico, ensinando a pesquisar e discernir fontes confiáveis e, como bem colocado por Fontineles & Silva (2022), provocar a identificação e a complexificação do contexto em que estão inseridos, fundamentando “um ensino que não fornece certezas, verdades, mas que cria dúvidas, instaura o impasse, põe em questão do dogma e o que é tido como natural, justo, certo, belo, bom” (Albuquerque Junior, 2019, p. 241 *apud* Fontineles; Silva, 2022, p. 424).

O PIBID como experiência de inserção da Olimpíada Nacional em História do Brasil no contexto do Novo Ensino Médio

Desse momento em diante, expressaremos as experiências práticas no intuito de visualizar a importância do PIBID como personificação de ponte entre a Olimpíada Nacional em História do Brasil e as escolas públicas de Teresina, no estado do Piauí, para o letramento histórico. É impreterível entender o caminho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Criado em 2007 pelo Governo Federal, o programa desempenha papéis por múltiplos motivos e objetivos. Sendo um destes fatores o abismo criado entre Universidade e Educação Básica, numa ilusória premissa de que o meio acadêmico superior fosse, unicamente, o detentor do conhecimento científico, de modo que, na história da educação nacional, tanto a Educação como campo quanto a História como disciplina escolar tornaram-se ferramentas que carregam interesses políticos de governo, com o intuito de explanar o patriotismo ufanista e acrítico, visando dissipar qualquer opinião contrária ao regime em vigor (Fontineles; Sousa Neto, 2017). Como exemplo, tomamos o uso da disciplina História no recorte da ditadura civil-militar, que priorizava, segundo Fontineles & Sousa Neto (2017, p. 203):

[...] impor um programa de História nos moldes da *história événementielle* e sem problematização, incapaz de produzir um ensino que privilegiasse a aprendizagem significativa no currículo escolar. Também promoveu a

criação de licenciaturas curtas, a fusão das áreas de História e Geografia nos Estudos Sociais, a substituição de Filosofia e Geografia por Educação Moral e Cívica (EMC) e por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em todos os níveis da Educação Básica, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), na graduação e pós-graduação.

Por um lado, enquanto a educação básica sofria com lacunas sob essa análise, a educação superior, embora predominantemente voltada para a formação de professores (Licenciatura), recebia incentivos na área da pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). No entanto, as discussões acadêmicas muitas vezes se limitavam aos campos específicos de cada graduação, deixando de lado uma compreensão pedagógica mais ampla da área na qual os professores atuavam.

Ao longo dos processos históricos no campo educacional brasileiro, a pesquisa e a docência foram assumindo espaços de hierarquização, onde a pesquisa passou a ser mais valorizada em detrimento da formação docente. Isso sugere que a maioria dos profissionais formados em licenciatura acabaria seguindo o caminho acadêmico em vez da docência, o que também indica uma visível desvalorização da educação.

Já no contexto de redemocratização, com a aprovação da Constituição de 1988, a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e de ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), o PIBID é lançado com o objetivo de inibir as problemáticas explanadas anteriormente, bem como despertar o interesse em estudantes das graduações para docência. Inicialmente, o programa era executado somente nas graduações de Biologia, Matemática, Física e Química devido às altas taxas de evasão de graduando nesses cursos. Posteriormente, em 2010, o PIBID passa a trabalhar nas áreas das Humanidades, tal como a História.

É válido analisar que o programa não possui um caráter de inércia dentro de sala de aula, de modo que o bolsista compareça à unidade de lotação somente para acompanhar as aulas que são lecionadas pelo professor-supervisor⁵ ou tirar dúvidas recorrentes dos estudantes. A atuação em sala exige, antes de tudo, a fundamentação teórica promovida pelo professor-orientador⁶, com o intuito de formar uma base teórica e me-

5. Profissional efetivo da instituição de educação básica responsável por supervisionar e orientar a prática dos estudantes-bolsistas, além de auxiliar no planejamento.

6. Professor efetivo vinculado à IES que oferece o programa, é responsável por coordenar os

metodológica para que as atividades desenvolvidas estejam consonantes ao discutido na universidade e à realidade escolar enfrentada em diferentes contextos. Para tanto, o PIBID não visa somente exaltar a docência, afinal, destacar somente uma área em detrimento da outra significa estar sujeito a consequências que somente o tempo pode mostrar na prática. Sendo assim, o projeto visa também despertar habilidades de pesquisa, ao passo que promove as primeiras experiências dos bolsistas-estudantes no chão da escola.

Por outro lado, sem ignorar as implicações decorrentes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é válido discutir que a BNCC traz consigo diversos problemas, desde sua concepção até sua implementação. Ela também está sujeita a interesses que visam perpetuar o *status quo* da desigualdade social no Estado brasileiro, além de expressar problemáticas que nos levam a argumentar, mais uma vez, sobre a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) no contexto das escolas públicas.

De início, a BNCC definiria uma remodelação dos conteúdos ensinados, de maneira que a primeira versão deste documento “fez a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente” (Cerri; Costa, 2021, p. 3), opondo-se ao eurocentrismo que desde sempre foi utilizado como ponto referencial para ensinar História no Brasil. Após o acontecimento do golpe parlamentar que depôs a ex-presidente Dilma Rousseff, “impôs-se uma profunda reestruturação do sistema educacional, envolvendo diversas atitudes, como a reforma do Ensino Médio e a aprovação da versão definitiva da BNCC” (Cerri; Costa, 2021, p. 2). Sem demora, no meio profissional de historiadores surgem disputas de espaço no campo da disciplina de História. Houve algumas reações de profissionais da área que questionaram a redução de conteúdos como História Medieval e História Antiga na primeira versão do currículo, conforme esclarecem Silva e Meireles em relação às críticas dirigidas à primeira versão da BNCC:

[...] em outros casos não se discutiu o direito de aprendizagem dos alunos, mas o que se faria com os professores especialistas nessas áreas, caso a BNCC fosse aprovada da maneira como estava elaborada. A delicada

bolsistas-estudantes em suas diversas atividades e promover base teórica, metodológica e de orientação para atuação nas escolas conveniadas.

questão expõe um dos problemas mais sérios da formação do professor historiador no Brasil: as maneiras como se aprende História nas universidades e faculdades e as maneiras como se ensina História na Educação Básica (Silva; Meireles, 2017, p. 19 *apud* Cerri; Costa, 2021, p. 14).

Destarte, quando elaborada a segunda versão da BNCC-H/EF, já tendo como ordem de formulação as variadas críticas de origem política e acadêmica, ficou evidente o retorno de conteúdos que anteriormente foram reduzidos. Depois, no cenário de aprovação definitiva da terceira e última versão da Base, em dezembro de 2017, foi entendido um encurtamento da própria área de Humanidades, de tal modo que até mesmo o processo de formulação da Base foi passado com a ideia de que os profissionais capacitados para tal – educadores ativos nas escolas – tinham participado na idealização do documento. No entanto, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

[...] denunciava a forma como se estavam a encaminhar as determinações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que convocaram os professores, em pleno recesso das escolas públicas, para um dia de debates sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) criticou a convocatória, feita “por meio de uma pseudoconsulta popular”, durante as férias escolares, com um prazo mínimo para os educadores se prepararem para os debates (APEOESP, 2018 *apud* Molina; Bordignon, 2021, p. 91).

Ou seja, o currículo vinha sendo construído diante de discussões polarizadas e em cena de uma falsa participação dos professores-educadores que viviam no “chão da escola” (Cerri; Costa, 2021). Por conseguinte, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é orientada a obrigatoriedade da Base na educação básica. Contudo, no que se refere à execução nas escolas públicas, a Base não compreende a disposição das instituições brasileiras. Isso sugere que a própria atuação da BNCC, com suas propostas de disciplinas condensadas em grandes áreas oferecidas em cardápios e um currículo enriquecido com itinerários, não carregava uma lógica de formação humanística. Segundo Molina e Bordignon (2022, p. 95): “Na prática, isto significa que os jovens, em sua coletividade, não mais terão acesso aos mesmos conhecimentos, e o traçado de sua

trajetória se dará de acordo com o que as redes de ensino disponibilizarão nas escolas da comunidade onde vivem”. O argumento é reforçado pelo fato de que antes mesmo da BNCC ser lançada como obrigatória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu alterações com a Lei n.º 13.415/2017, por meio do artigo 61, que permite que profissionais reconhecidos pelo notório saber possam lecionar aulas de formação técnica e profissional, abrindo a possibilidade de estabelecer convênios com empresas privadas para promover experiências de trabalho para os estudantes. Para além disso, a mesma lei estabelece apenas Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas obrigatórias e garantidas no currículo do Ensino Médio. Ou seja, conforme argumentado anteriormente, as demais disciplinas ficariam a critério dos estudantes, que poderiam escolher aquelas que consideram mais pertinentes para a realidade em que vivem.

Analisando o manual didático utilizado para lecionar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já no contexto do Novo Ensino Médio, podemos observar que a quantidade de páginas não ultrapassa 292 em nenhum dos volumes, mesmo representando uma área tão ampla. Ao todo, os livros são apresentados do volume 1 ao 6, distribuídos nas séries do Ensino Médio. Quer dizer, uma área que abrange disciplinas como Filosofia, Sociologia, Geografia e História demanda tão pouco aprofundamento, conforme explicitado nos livros didáticos oferecidos? Esse impacto da diluição atinge diretamente os educadores que lecionam cada disciplina dentro dessa área.

Diante de todas as problemáticas apresentadas anteriormente, é evidente a importância das extensões do ensino de História. Para exemplificar essa reflexão, consideremos a atuação nas escolas estaduais conveniadas com a Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela, localizadas na zona leste e sudeste da cidade de Teresina, no estado do Piauí. Durante a 15ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil, foram acolhidos estudantes do Ensino Médio. Com essa proposta, foram convidados estudantes das três séries, resultando em 11 equipes, totalizando 33 participantes nas duas escolas.

Durante as interações com os estudantes e a realização das provas, foi perceptível que eles tiveram contato com conteúdos que muitas vezes não são abordados no currículo da disciplina ou são tratados superficialmente devido às restrições de tempo e à quantidade de outros temas a serem co-

bertos. No contexto do Novo Ensino Médio, o encurtamento do tempo aprofundou ainda mais essa dificuldade.

Portanto, enxergamos na Olimpíada mais do que uma mera competição. Entre as diversas temáticas que podem ser desenvolvidas, estavam os estudos sobre a temática indígena, memória e cidade, escravidão afro-brasileira e africana, ditadura civil-militar, entre outras. Essas temáticas foram exploradas, promovendo habilidades como senso crítico, pesquisa, trabalho em equipe e expansão de conhecimentos para além da História, incluindo a escuta ativa de músicas, análise de imagens e leitura e interpretação de diversas formas.

Diante de toda essa discussão, reiteramos a importância de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Olimpíada Nacional em História do Brasil. Embora possam existir outras iniciativas semelhantes, no contexto regional delimitado, compreendemos que esses programas trabalham com objetivos nobres e contribuem de forma inestimável para uma educação de qualidade. Eles contribuem para a formação de professores, para a formação de estudantes reflexivos e críticos, e para pensar em uma educação inovadora.

Referências

BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios E Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 275-301, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1061>. Acesso em: 25 de set 2023.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 27 set 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 27 set 2023.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 28 set. 2023.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN**. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-graduação em Ensino, UERN, UFERSA e IFRN, Mossoró, 2017.

FONTINELES, Cláudia Cristina. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 131-158, 2016. Disponível em: <https://rhjh.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/246>. Acesso em: 29 set. 2023.

FONTINELES, Claudia Cristina; DE SOUSA NETO, Marcelo. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores. **História Unisinos**, v. 21, n. 2, p. 200-205, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5798/579862152005/movil/>. Acesso em: 30 set. 2023.

FREITAS, Rafael Reinaldo. Aprendizagem histórica e cultura histórica: Contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, p. 247-262, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/arti->

cle/view/27461. Acesso em: 3 out. 2023.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de história. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 89-109. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109>. Acesso em: 26 set 2023.

MONTEIRO, Ana Maria. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

QUESTÕES e gabaritos de todas as edições da Olimpíada de História. **Formação Histórica: Blog de Ensino e Aprendizagem**. Disponível em: <http://formacaohistorica.blogspot.com/p/olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil.html>. Acesso em: 24 set. 2023.

PANIAGO, Mayra. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB): contribuições para a aprendizagem histórica de jovens estudantes da educação básica brasileira**. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-graduação em História – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 66-86, 2016. Disponível em: 66-86. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i10.273>. Acesso em: 25 de set 2023.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/HISTÓRIA – UFPI) NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Carlos Rafael do Nascimento Silva¹
Claudia Cristina da Silva Fontineles²
Laís Jennifer da Silva Tenório³
João Paulo Charrone⁴

A importância do PIBID na formação docente

O Programa de Iniciação à Docência foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de proporcionar aos graduandos em licenciatura experiências e convívio no ambiente escolar, por meio de bolsas de incentivo que não apenas possibilitam ao aluno vivenciar essa experiência, mas também oferecem um auxílio financeiro para ajudá-lo a se manter na universidade. Dessa forma, o programa visa preencher as lacunas deixadas pelo ensino na faculdade, integrando teoria e prática. Enquanto no campus são debatidas principalmente questões teóricas e didáticas, a prática é muitas vezes experimentada apenas no final do curso, durante os estágios obrigatórios.

1. Graduando em Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).
2. Docente do Departamento de História/CCHL e do PPGHB/UFPI. Coordenadora do PIBID/HISTÓRIA/CMPP.
3. Graduanda em Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).
4. Docente do Departamento de História/CCHL e do PPGHB/UFPI. Coordenador do PIBID/HISTÓRIA/CMPP.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Holanda *et al.* 2013 apud Decreto N° 7.219, 2010).

A criação do programa tem gerado resultados significativos, ampliando o desenvolvimento dos licenciados e promovendo seu crescimento profissional. O PIBID não se limita apenas ao convívio em sala de aula, mas também envolve uma gama de estudos e pesquisas de campo, além da produção de materiais acadêmicos e educacionais para os alunos da rede pública. Os bolsistas e voluntários têm como objetivo elevar a qualidade do ensino, destacando a importância do magistério e como a educação pode transformar vidas.

A docência é uma das profissões mais desvalorizadas no país, o que desmotiva muitos alunos a seguirem a carreira e acreditar no sonho de se tornarem professores. A falta de recursos faz com que muitos docentes da rede pública não consigam oferecer o máximo de conhecimento de forma eficaz, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas. Nesse contexto, um dos principais objetivos do programa é demonstrar o impacto que um ensino de qualidade pode ter na vida dos estudantes da rede pública. Com o trabalho em equipe dos bolsistas em colaboração com os supervisores nas escolas, é possível promover mudanças significativas e mostrar ao governo a importância de valorizar a educação. Isso não apenas contribui para o desenvolvimento político e econômico, mas também para o desenvolvimento social do país.

É mister afirmarmos que a educação é de fundamental importância ao desenvolvimento do homem, sendo concebida enquanto principal via de acesso ao progresso socioeconômico de um país. Contrariando o esperado, ao mesmo tempo em que a educação é apontada como elemento de basilar relevância, também sofre um substancial desprestígio da sociedade. Frente a isso, o/a professor/a, da mesma forma que a educação, vem sofrendo um constante desrespeito social e financeiro, atuando em péssimas condições e longas jornadas de trabalho. Pelo exposto, compete-nos ressaltar que essas são apenas algumas das problemáticas com as quais a classe docente se depara nos dias de hoje (Lucyk, 2017, p. 3).

Para efetuar mudanças significativas, é necessário adotar uma posição firme e superar obstáculos. Um ensino de qualidade é fundamental para formar cidadãos com pensamento crítico, capazes de basear seus posicionamentos em fatos e não em *fake news*, que muitas vezes são disseminadas para manter a população alienada.

Para valorizar a imagem do professor e promover essa mudança, é crucial demonstrar os resultados alcançados e garantir que sejam reconhecidos. Uma das grandes dificuldades enfrentadas em sala de aula é lidar com alunos de realidades diversas em um curto período, buscando incluir a todos e promover a compreensão coletiva do ensino. No entanto, as estruturas disponibilizadas pelas redes estaduais muitas vezes não favorecem a implementação de planos de aula mais elaborados, o que pode desmotivar os estudantes.

Nesse contexto, o PIBID se torna um importante recurso, oferecendo apoio e auxílio aos professores regentes na elaboração de atividades e na explanação do conteúdo, representando um alívio para os professores, que frequentemente enfrentam esses desafios sozinhos e em múltiplas turmas. Portanto, a continuidade desse programa é fundamental e deve ser valorizada.

Participar do PIBID proporciona aos graduandos uma visão mais próxima da realidade escolar, desenvolvendo habilidades didáticas e lúdicas, aprimorando o domínio da sala de aula e melhorando o planejamento das atividades. Isso os capacita a enfrentar as dificuldades que a profissão de educador exige, mesmo em um cenário onde o professor é frequentemente desvalorizado.

A educação, não dispõe da química necessária para mudar o mundo, embora possa contribuir com a formação dos corações e mentes daqueles e daquelas que se disponham a lutar para fazer dele um espaço mais humano, mais justo e solidário, mais digno e igualitário. Carlos Rodrigues Brandão disse uma vez: “A educação não transforma a sociedade, mas, talvez, possa mudar as pessoas, e por isso ela vale a pena”. A educação constitui nossa oportunidade de aprender juntos a interpretar o mundo, compreendê-lo; nossa possibilidade de compartilhar uma experiência de aprendizagem, onde convivam e se enriqueçam múltiplos olhares, múltiplos sentidos e intermináveis respostas sempre inconclusas; nossa oportunidade de lutar pela socialização do acesso ao saber historicamente acu-

mulado e socialmente produzido, evitando assim seu monopólio privado e a alienação de seus benefícios (Gentili, 2008, p. 17).

Graças ao programa, os alunos dos primeiros períodos de cursos de licenciatura podem compreender a dinâmica profissional de um professor na educação básica e perceber que ser professor é, sem sombra de dúvidas, um dos atos políticos e de resistência mais significativos na sociedade. A docência é extremamente desafiadora, mas a recompensa ultrapassa as barreiras. Ser professor é participar do processo de humanização do aluno desde os primeiros anos de formação do caráter. Sem dúvidas, ser professor é ter esperança, pois mesmo em meio a tantas dificuldades em um país no qual o governo e a própria sociedade não valorizam a profissão, podemos ver, a partir do PIBID, os bons frutos que as escolas colhem da participação ativa dos bolsistas e futuros professores atendidos pelo programa.

A participação do PIBID/História em meio ao Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio trouxe a proposta de um novo modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, teoricamente permitindo aos alunos da educação básica optar por áreas de conhecimento que possibilitariam uma formação técnica e profissionalizante, com uma dupla formação, aumentando suas possibilidades no mercado de trabalho ao concluírem o Ensino Médio. No entanto, na prática, o Novo Ensino Médio deixou alunos e professores cheios de incertezas e com promessas não cumpridas.

Na experiência como bolsistas do PIBID em uma escola de Ensino Médio da rede pública do estado do Piauí, percebemos que o modelo aplicado nas escolas não considera a dinâmica social dos jovens brasileiros, que são muito diversos em vários aspectos, como socioeconômico, gênero, raça e outras questões sociais, que mais os excluem do que os aproximam da proposta inicial do Novo Ensino Médio. A escolha de itinerários, que foi a principal promessa inovadora, acabou por se tornar a mais excludente, uma vez que, ao considerarmos os aspectos sociais mencionados acima, os itinerários se mostram uma propaganda totalmente enganosa.

As reclamações vêm tanto de alunos quanto de professores, especialmente quando se trata das disciplinas de Ciências Humanas, como Histó-

ria, Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes. Além disso, há uma redução na carga horária dessas disciplinas. O livro didático, que antes tinha o papel de orientar o planejamento didático e pedagógico, auxiliando os professores em sala de aula, agora se tornou confuso. Todas as disciplinas de humanas estão amontoadas em pequenos capítulos, com textos reduzidos e conteúdo pobre.

E quando se trata do ensino de História, entramos em uma questão histórica, pois desde sempre esse ensino vem sendo vigiado de perto e atacado pelos que detêm o poder sob a educação no país, justamente por ser a disciplina que forma um senso crítico, político e social aguçado nos alunos, trazendo aspectos da história nacional e mundial que moldam o cidadão por meio do saber histórico.

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar (Abud, 2017, p. 15).

Após a implementação efetiva do Novo Ensino Médio nas escolas de ensino básico das redes públicas e privadas, os professores de História se encontraram em uma situação de total incerteza sobre como os conteúdos seriam ministrados. Com uma carga horária reduzida, livros didáticos confusos e aulas em disciplinas criadas para suprir os itinerários, para os quais os professores não receberam a devida capacitação, o ensino de História se tornou mais uma vez um dos principais alvos do desmonte da educação nacional, especialmente do ensino público. Todos esses aspectos acabam impactando diretamente os alunos da educação básica pública.

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das

coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

A dupla de bolsistas optou por desenvolver atividades que se baseiam em metodologias ativas para abordar o ensino de História, buscando preencher as lacunas deixadas pelo Novo Ensino Médio. Essas abordagens permitem um diálogo mais leve com os conteúdos históricos, mesmo dentro das limitações de tempo impostas pela carga horária.

Essas metodologias têm como objetivo central colocar o aluno como protagonista do próprio aprendizado, enquanto o professor assume o papel de mediador. Isso não significa retirar a responsabilidade do professor no repasse do conteúdo, mas sim proporcionar um ambiente onde o aluno possa aprofundar seu conhecimento com o auxílio do professor. Considerando que nem todas as escolas públicas têm estrutura para desenvolver atividades extracurriculares elaboradas, as ações propostas pela dupla durante o período letivo são simples e didáticas, podendo ser aplicadas em qualquer unidade escolar.

Esse é o diferencial das metodologias ativas: elas proporcionam conhecimento utilizando o básico e os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinados assuntos. Ao utilizá-las, tanto o aluno quanto o professor absorvem conhecimentos, tornando-se uma experiência única, que envolve muitos meios, como música, arte, filmes, etc. Tudo com um único propósito: gerar conhecimento e desenvoltura nos estudantes. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (Morán, 2015, p. 19).

O ensino a partir dessas ações rende frutos para a vida inteira, pois se torna um conhecimento prático e que é desenvolvido para além da sala de aula; não é algo que se limita à “decoreba”, em que o aluno aprende apenas para fazer uma avaliação.

Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender. [...]. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricu-

lar predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (Morán, 2015, p. 17).

Tem se tornado difícil encontrar maneiras de chamar a atenção do aluno para o conteúdo aplicado, visto que não é possível trazer elementos novos em todas as aulas. Isso se deve ao fato de que é preciso muito tempo de preparo e há muitas turmas para aplicar. Em tempos de uma geração totalmente ligada à tecnologia e com uma grande desvalorização do ensino por parte dos alunos, que não veem mais a educação como um meio para alcançar seus sonhos e objetivos, torna-se uma responsabilidade muito grande para o professor conseguir mudar essa visão limitada.

Assim, as metodologias ativas devem ser acompanhadas de uma boa didática para que ocorra de fato um aprendizado significativo. É necessário frisar, nesse contexto, que a aplicação dessas ações implica que o conhecimento seja construído ao longo do ano letivo, não sendo algo imediatista. Ao analisarmos nossas ações na unidade escolar em que estávamos atuando, conseguimos observar um grande desenvolvimento por parte dos alunos no final de cada semestre. Isso mostra a eficácia de um bom planejamento e uma boa utilização de metodologias ativas.

Ações metodológicas

Durante o ano letivo, foram realizadas algumas ações visando estimular a leitura e a escrita dos alunos, na tentativa de suprir as lacunas deixadas pela implantação do Novo Ensino Médio. A dupla de bolsistas priorizou o uso de metodologias ativas para promover uma maior interação dos alunos. A turma que estava enfrentando mais dificuldades com a carga horária de História era o 2º ano, visto que as aulas ocorriam apenas uma vez por semana, geralmente às sextas-feiras, quando também ocorriam eventos e projetos da escola. Devido a isso, os assuntos abordados

para essa turma eram tratados de forma resumida. Assim, o planejamento da dupla foi justamente envolver esses alunos de modo que pudessem aprofundar-se nos temas apresentados.

Os próprios alunos sentiram a perda devido à redução da carga horária e nos relataram suas dificuldades, expressando a necessidade de melhorar em relação ao conteúdo. Ao adaptar os conteúdos com as metodologias ativas, esse método nos proporcionou uma maior interação entre professor e aluno, facilitando a aplicação das ações metodológicas, pois há uma troca de saberes entre ambas as partes.

De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas (Mota; Da Rosa, 2018, p. 263).

A partir desse levantamento, as ações planejadas voltaram-se para a pesquisa, a produção de texto e o desenvolvimento do lado criativo e crítico dos alunos. Entre as ações que podemos citar como exemplos estão o Historiagram, as pesquisas com fontes jornalísticas e um projeto sobre a escravidão no Piauí.

O Historiagram foi pensado inicialmente para criar vínculos com os alunos e também para entender a relação deles com a disciplina de História. A proposta dessa atividade consistia em os alunos produzirem um Instagram fictício do seu personagem histórico, no qual eles se identificassem. Eles deveriam relatar o contexto histórico no qual viviam e escrever legendas nas fotos como se fossem os próprios personagens. Desse modo, teriam que pesquisar a fundo a vida cotidiana do personagem e usar o lado criativo para desenvolver as legendas de acordo com a época do personagem, sem cometer anacronismos. Houve uma apresentação oral de cada perfil escolhido, permitindo que praticassem pesquisa, escrita e oralidade em uma única atividade, o que resultou em bons resultados.

Além da ação Historiagram, que foi realizada no início da nossa atuação como bolsistas na escola, com o principal intuito de conhecer melhor

nossos alunos por meio da atividade, também desenvolvemos outra ação com uma turma do segundo ano do ensino médio. Essa ação consistia na pesquisa em fontes jornalísticas.

O intuito da pesquisa em fontes jornalísticas aplicada na turma tinha como principal objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar informações e analisar textos jornalísticos relacionados ao tema discutido em sala de aula. Ao pensarmos em metodologias ativas aplicadas em sala, sabemos que o foco principal é tirar o aluno da posição de um receptor passivo de informações e colocá-lo em uma posição em que ele próprio participe ativamente do processo de aprendizagem.

A pesquisa e a escrita foram solicitadas pelos próprios alunos. Como dupla, conversamos com a turma para que eles nos ajudassem a desenvolver atividades de seu interesse. Sem hesitação, eles pediram que as atividades fossem voltadas para a escrita e pesquisa. Isso se deve ao fato de as aulas de história terem uma carga horária reduzida e o livro didático apresentar um conteúdo pobre e resumido sobre assuntos relevantes, especialmente para alunos que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sempre deixamos claro que as aulas de português e redação são importantes para o desenvolvimento de uma boa redação, mas ressaltamos que, sem o conteúdo histórico, os alunos teriam dificuldade em desenvolver o texto.

Outro ponto relevante é o livro didático usado no Novo Ensino Médio. A união das disciplinas de humanas em um só livro torna tudo ainda mais desafiador. Os assuntos parecem dispersos, e os professores precisam selecionar o que pode ser aproveitado do livro. Foi justamente durante uma das poucas aulas de História na turma que percebemos o momento certo para desenvolver a atividade de pesquisa em fontes jornalísticas. Em um dos capítulos do livro, iríamos abordar sobre o trabalho ao longo da história, e logo no início tínhamos uma página que tratava sobre o trabalho análogo à escravidão. Observamos o interesse dos alunos no tema e decidimos pedir que eles aprofundassem o conteúdo visto no livro realizando pesquisas em jornais e portais de notícias sobre a temática.

Com isso, os alunos foram incentivados a ler artigos de jornais e notícias online para produzirem seus próprios textos sobre o tema, podendo praticar a análise crítica das informações. Após a produção textual e a pesquisa em fontes de portais, analisamos as pesquisas e realizamos deba-

tes pertinentes ao tema pesquisado em sala de aula. Os alunos deixaram suas referências, o que nos permitiu avaliar suas fontes e orientá-los no processo de pesquisa.

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do status quo ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária (Baccega, 2003, p. 81).

Ao realizarmos a atividade de pesquisa em fontes jornalísticas com os alunos, percebemos como resultado que desenvolvemos neles um pensamento crítico, uma leitura crítica e uma habilidade de analisar informações de fontes confiáveis, além de promover a alfabetização midiática. Isso lhes permitiu avaliar a confiabilidade das informações, considerando especialmente as fontes das informações, um tema extremamente importante numa sociedade que está constantemente exposta a *fake news*. Além disso, os alunos puderam reconhecer a importância dos meios de comunicação e dos jornais como fontes de pesquisa histórica.

Por fim, a última ação que iremos citar como destaque em nosso relato será o projeto desenvolvido em comemoração ao Dia do Piauí, com o tema “O Escravizado na Formação do Piauí”, o projeto foi integrado com todos os bolsistas do PIBID/História/UFPI/CMPP. Cada dupla de bolsistas ficou responsável por uma turma na escola em que atuamos, e cada turma recebeu um tema relacionado à história do estado do Piauí. A ação foi dividida em etapas. Primeiramente, dividimos a sala em grupos, e cada grupo ficou com um tema relacionado ao papel dos escravizados na formação do estado. Em seguida, realizamos aulas teóricas, onde apresentamos todo o conteúdo que seria trabalhado com os alunos. Também disponibilizamos materiais para que os alunos realizassem pesquisas, como artigos, jornais, materiais online e documentários. Deixamos a pesquisa livre para que os alunos se preparassem para a apresentação do projeto, sempre com o auxílio do professor supervisor. Estivemos orientando os alunos em cada uma das etapas, tanto teóricas quanto práticas, como na confecção de cartazes e ornamentação da sala. Na culminância do projeto,

as turmas que iriam apresentar foram divididas em salas de exposiçao. Os alunos das turmas convidadas e a comunidade escolar visitaram cada uma das salas, apreciando não apenas o material produzido pelos estudantes envolvidos no projeto, mas também as explicações feitas pelos próprios estudantes, sempre com o auxílio dos bolsistas.

O trabalho serviu para ocuparmos um espaço e destacar a presença da história negra e escrava na formação do estado do Piauí. Estudamos, por exemplo, os primeiros escravizados que contribuíram para a construção da cidade de Teresina. Outro ponto de destaque foi enfatizar a importância da figura histórica da escrava Esperança Garcia, além de diversos outros aspectos que evidenciam a presença do passado negro, muitas vezes negligenciado, na formação do Piauí. Ao analisarmos os conteúdos abordados sobre a história do Piauí nas escolas do estado, fica evidente a falta de estudos que abordem a participação do povo negro nessa conjuntura.

Conclusão

Com base no que foi exposto neste trabalho, é evidente a importância do PIBID/História/UFPI/CMPP nas escolas do Estado do Piauí, principalmente diante do novo formato do Ensino Médio. Por meio do uso de metodologias ativas, capazes de desenvolver ações pedagógicas inovadoras e eficazes, o programa oferece aos bolsistas a oportunidade de vivenciar na prática a realidade do ensino de História dentro do NEM. Isso permite que desenvolvam projetos sob a orientação de professores mais experientes, contribuindo diretamente para a melhoria do aprendizado dos alunos e promovendo uma estreita conexão entre a Universidade e as escolas.

As metodologias ativas, aliadas a esse processo, promovem as habilidades necessárias nos alunos para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos, capazes de contribuir de forma participativa, consciente e democrática na sociedade democrática.

Referências

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). **Ensino de História e**

Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola:** uma mediação possível? São Paulo: SENAC, 2003.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia:** a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOLANDA, Dorghisllany Souza *et al.* **A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência.** Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.

LUCYK, Viviana Patrícia Kozłowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. A desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 7, n. 20, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOTA, Ana Rita; DA ROSA, Cleci Teresinha Werner. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

OS USOS E POSSIBILIDADES DO *PODCAST* NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

*Clara Maria Cavalcante Redusino*¹

*João Paulo Charrone*²

*Cláudia Cristina da Silva Fontineles*³

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar nossa experiência ao utilizar recursos audiovisuais para o ensino de História, por meio da criação de um canal de disseminação de conhecimento histórico por meio de *podcasts*. Essa iniciativa foi viabilizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), associado ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria do Carmo Reverdosa da Cruz. Esta escola pública está situada na zona sudeste de Teresina, no estado do Piauí, e contou com a orientação do supervisor Bernardonne Almeida Vaz.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve início em 2006, nas Instituições Federais de Ensino, e em 2009 foi estabelecido como uma política nacional relacionada à formação de professores em todo o país. Seu objetivo principal é promover a iniciação à

1. PIBID/HISTÓRIA/UFPI/CMPP.

2. Doutor em História. Professor da Universidade Federal do Piauí.

3. Doutora em História. Professora da Universidade Federal do Piauí.

docência por meio de atividades didático-pedagógicas que aproximem os estudantes de licenciatura da realidade escolar. O programa busca articular o ensino superior com a educação básica, visando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Sendo assim, “os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Brasil, 2014).

A partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2007) e da ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), a sua Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa se consolidou proporcionando uma formação inicial que alie a teoria com a prática por meio das trocas de experiências, vivências e aprendizagens.

Com o surgimento da internet, o historiador encontrou não apenas um meio de divulgação das suas pesquisas e conhecimento, como também novas formas e ferramentas de produção. Dessa forma, uma das possibilidades buscando desenvolver um modelo prático é a produção de *podcasts*. Essa ferramenta permite, a partir de diversas temáticas, uma maior identificação do aluno enquanto indivíduo que se localiza em um determinado tempo histórico. Mas, o que seria essa ferramenta *podcast*? Uma de suas definições está relacionada ao termo inglês *iPod*, que significa dispositivo de áudio/vídeo, assim como o termo *broadcast*. Esse último, por sua vez, tem a acepção de ferramenta de distribuição ou transmissão de dados. Para além de uma definição etimológica, trata-se de um mecanismo que torna uma mídia simples e de fácil acesso, na qual os conteúdos ficam disponíveis no canal de uma pessoa, empresa, organização ou entidade responsável.

Nesse sentido, essa ferramenta torna-se um meio adicional, entre outros *locus* mais tradicionais, de produção e divulgação de narrativas históricas. Mas não apenas isso. Os *podcasts* também representam uma forma de divulgação de conhecimento para os alunos, configurando-se

como uma ferramenta pedagógica que contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se mais uma maneira de construir conhecimento, indo além dos livros didáticos, e destacando questões como diversidade e posicionamento crítico diante dos temas apresentados.

Nessa perspectiva, observa-se que a relação entre a História e os meios digitais são complexas. No geral, desafiam as formas tradicionais do ofício de historiador e do professor, pois trazem consigo uma nova possibilidade de abordagem dos conteúdos históricos em sala de aula. Ao adotar esse formato, os docentes conseguem criar experiências auditivas envolventes, permitindo que os alunos se conectem emocional e intelectualmente com as narrativas históricas. Isso pode promover, em casos bem-sucedidos, uma compreensão mais holística do passado.

Assim, entendemos e defendemos que a educação ultrapassou os limites do quadro-negro. A sociedade da informação (LÉVY, 2010) é uma realidade inquestionável, e precisamos aprender a lidar com ela. Nesse sentido, o conhecimento vai além do livro didático, e a interação com os saberes deve ocorrer de forma rápida e direta. Também é inegável que, nos dias atuais, os alunos estão em contato mais intenso com a tecnologia, e se essa interação for bem aproveitada, pode promover novas reflexões para uma abordagem inovadora de ensino e aprendizagem. É neste contexto que o *podcast* pode se tornar parte integrante do processo educacional. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TCIs), utilizando o *podcast* como uma ferramenta aplicada ao ensino de História em sala de aula, como uma possibilidade de ressignificar a relação do aluno com o conhecimento. Para alcançar os resultados desejados, adotaremos as obras de Bittencourt (2008), bem como artigos e dissertações listados na bibliografia que discutem sobre as possibilidades de uso da mídia em sala de aula.

Reiteramos que esse projeto foi desenvolvido a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/HISTÓRIA/UFPI/CMPP), do curso de Licenciatura Plena em História. O trabalho foi desenvolvido na Escola CEJA Maria do Carmo Reverdosa da Cruz (SEDUC), localizada na Zona Sudeste de Teresina, no Piauí. Inicialmente, o foco foi o uso do *podcast*, chamado *PODHISTÓRIA*, com ênfase na história do futebol. O público-alvo foi especialmente a turma

do segundo ano do Ensino Médio. Este artigo apresentará como buscamos integrar alunos e tecnologia, promovendo o trabalho em grupo, discussões sobre os temas abordados, suas peculiaridades e as pesquisas realizadas para a produção dos episódios pela equipe.

O *PODHISTÓRIA* no Maria do Carmo Reverdosa da Cruz

Pretendemos aqui detalhar descritivamente as atividades desenvolvidas e relacionadas ao *PODHISTÓRIA*, mencionando as atividades concernentes à formação teórica e prática que foram atreladas ao desenvolvimento desse projeto.

De início, é importante ressaltar que esta pesquisa tem caráter qualitativo, destacando a observação e interpretação dos resultados obtidos para a educação básica por meio da ação proposta pelo programa PIBID/HISTÓRIA/UFPI/CMPP. Para essa ação, optamos pelo uso do *podcast* como recurso pedagógico e exploraremos as possibilidades dessa mídia para o ensino de História em sala de aula. Decidimos que o tema do primeiro *podcast* seria a História do Futebol no Brasil e suas interações com as dinâmicas mais amplas da sociedade. Cada episódio abordou dois conteúdos, que foram: 1) o futebol como propaganda política; 2) a mulher no futebol; 3) o racismo no futebol; 4) o futebol piauiense; 5) o surgimento do futebol e a chegada do futebol no Brasil. Desse modo, o projeto contou com 3 etapas que foram desenvolvidas durante seis aulas. Essas etapas foram assim distribuídas: apresentação do projeto, pesquisas sobre a história do futebol (norteadas pelos eixos elencados acima) e, por fim, as gravações dos episódios em si.

Desse modo, na primeira aula os alunos se dividiram em 3 grupos de 4 e 5 alunos. Em seguida, foi decidido, coletivamente (pibidianos, supervisor e alunos) o nome para o *podcast*. Como dissemos anteriormente, o nome escolhido pela equipe foi *PODHISTÓRIA*. Adiante, foram apresentados três temas para escolha: “História do Bairro”, “História e Futebol” e “História das Mulheres”. Mais uma vez, seguindo uma abordagem democrática e incentivando a autonomia dos alunos, a temática escolhida foi “História e Futebol”. Essa temática foi dividida em seis conteúdos: o surgimento do Futebol; a chegada do futebol no Brasil; o futebol como propaganda política; a mulher no futebol; o racismo no futebol; e o futebol piauiense. Cada grupo ficou responsável por dois conteúdos, sendo

solicitado que realizassem uma pesquisa para posterior socialização com os colegas de turma na aula seguinte.

Na segunda aula, os alunos trouxeram suas pesquisas para serem compartilhadas com a turma. Após a revisão e discussão, foram feitas observações sobre o que poderia ser acrescentado, descartado ou aprimorado em cada conteúdo. Nesse processo, foi possível identificar os grupos que enfrentaram dificuldades na pesquisa e na organização dos pontos essenciais. Na terceira aula, os estudantes responderam a um questionário elaborado previamente, que abordava os conteúdos escolhidos. Essas respostas serviram como base para a produção do podcast. As quarta, quinta e sexta aulas foram dedicadas à gravação dos episódios. No primeiro deles, discutimos sobre as temáticas do futebol como propaganda política e a presença da mulher no esporte. O segundo episódio tratou do futebol piauiense e do racismo nesse contexto. O terceiro e último episódio focou no surgimento e na chegada do futebol ao Brasil. Também é pertinente trazer aqui uma discussão sobre os recursos utilizados para a efetivação desse projeto. De forma geral, são equipamentos simples, o que demonstra que esse projeto pode ser replicado na maioria das unidades escolares: caixa de som, microfone e outros recursos tecnológicos, como *notebook*. É imprescindível destacar que por meio das narrativas históricas é possível reconhecer o valor que os discentes atribuem ao tema pesquisado. Assim, foi possível gerar debates acerca de temas que fazem parte do cotidiano e que, simultaneamente, os fazem pensar historicamente.

Por tudo que expomos até aqui, podemos afirmar que o projeto *POD HISTÓRIA* teve resultados positivos em relação aos aprendizados dos alunos. A ideia principal foi trabalhar conteúdos que os alunos se identificassem e tivessem interesse, garantindo que fosse algo que realmente despertasse o interesse deles. Acreditamos que esse elemento tornaria mais prazeroso o desenvolvimento das atividades e, ao mesmo tempo, aprofundaria o conhecimento histórico. Desse modo, é possível avaliar que o *podcast* foi bem recebido pelos alunos do CEJA Maria do Carmo Reverdosa da Cruz. Afinal, eles se envolveram bastante em todas as atividades que foram propostas: desde a escolha do nome até a gravação dos episódios.

Foi realizada uma pesquisa por meio de um questionário da plataforma Google, em que teve participação de mais de 50% dos alunos dessa escola. Esse questionário tinha como objetivo analisar as impressões dos

alunos em relação à produção do *podcast*. O formulário contou com cinco perguntas. Em cada uma das respostas tinham as opções de “Não”, “Sim” e “Talvez”. A primeira pergunta do questionário foi a seguinte: “Você considera o uso do *podcast* válido para a sua aprendizagem?”. Obtivemos como resposta 62,5% para “Sim” e 37,5% para “Talvez”. Ao observar o resultado, é possível perceber que nenhum deles votou na opção “Não”. Desse modo, a partir da análise dos dados do questionário, acredita-se que essa resposta se dá pelo quase não uso dos *podcasts* na construção da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

A segunda pergunta foi: “Você gostou de participar da produção do Podcast?”. Obtivemos como respostas 75% para “Sim” e 25% para “Talvez”. Em nossa visão, esse resultado é exatamente o que foi percebido durante as etapas do projeto, uma vez que os alunos estiveram bem participativos no desenvolvimento das atividades.

A terceira pergunta foi sobre o tema abordado, sobre o qual questionamos: “Você gostou de trabalhar História e Futebol?”. Os resultados mostraram que 75% responderam “Sim”, 12,5% responderam “Talvez” e 12,5% responderam “Não”. Esse resultado indica que a maioria dos alunos apreciou a abordagem da História em conjunto com o futebol. É relevante destacar que muitos deles não consideravam a possibilidade de explorar a História a partir desse esporte.

A quarta pergunta foi a seguinte: “Você teve dificuldades em pesquisar o conteúdo?”. Obtivemos como resultado: 62,5% para “Não”, 25% para “Talvez” e 12,5% para “Sim”. Assim, de acordo com as pesquisas que foram entregues pelos alunos, percebemos que muitas delas estavam muito boas. Trouxeram muita coisa sobre os seus respectivos conteúdos e eixos. Porém, como dissemos acima, em um dos grupos foi possível analisar uma relativa dificuldade em elencar os pontos mais importantes na pesquisa. Acreditamos que essa dificuldade se deu por conta da fonte de pesquisa ser um artigo.

A quinta pergunta foi: “Você acredita que estava preparado quanto aos conteúdos trabalhados para as gravações do *podcast*?”. Obtivemos como resposta 50% para “Sim”, 37,5% para “Não” e 12,5% para “Talvez”. Desse modo, durante as gravações dos episódios do *podcast*, percebeu-se que muitos alunos estavam bem nervosos para as gravações, mas à medida que fomos conversando e gravando, eles foram deixando “fluir”.

Diante disso, todas as atividades realizadas durante o desenvolvimento do *podcast* foram conduzidas com base na habilidade prevista na BNCC, EM13CHS106, que envolve o uso crítico das tecnologias digitais de informação e comunicação, promovendo reflexão e estimulando o protagonismo e a autoria dos alunos. Dessa forma, o projeto contribuiu para a análise das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como a leitura e a escrita, e até mesmo a dificuldade de se expressar diante de um determinado público. Com base nesse cenário e nos resultados obtidos, acredita-se que o *podcast* tenha ajudado a superar algumas dessas dificuldades entre os alunos participantes do projeto.

Nesse sentido, a atividade desenvolvida na escola procurou dar sentido aos usos das TICs no ensino de História em uma estreita relação entre teoria e prática, articulando pesquisas, diálogos e produção de narrativas históricas. Essa experiência é relevante para que, como professores de História, possamos articular saberes e práticas nas ações docentes, tornando o *podcast* um instrumento para problematizar questões históricas pertinentes na sala de aula.

Por fim, considera-se que o *podcast* tem o potencial, se bem utilizado e contextualizado, de ser uma ferramenta de ensino de grande importância para uma aprendizagem crítico-reflexiva e significativa para os alunos, em especial aos que estudam na rede pública de ensino. Nesse quadro, trata-se de uma nova alternativa possível de ser apropriada, notadamente para as aulas de História. Em outras palavras, esse instrumento tem o potencial de desenvolver várias habilidades, como a oralidade, a escrita e os conhecimentos escolares de forma geral. Além disso, é importante destacar que a elaboração desses episódios, por meio do projeto adequado, buscou garantir a participação dos estudantes como protagonistas e produtores de seu próprio conhecimento. Isso favoreceu o desenvolvimento de diversas outras competências.

O *podcast* traz praticidade tanto para os alunos quanto para os professores, pois pode ser arquivado, fazer pausas, ouvir várias vezes em qualquer lugar e horário. Além de ser um mecanismo que é acessível *on-line* e *offline*, depois de baixado. Essa tecnologia pode ser usada como forma de apresentação de uma pesquisa ou mesmo como documento histórico para ser analisado em sala de aula.

Considerações parciais

Destaco a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação dos futuros professores, uma vez que o programa proporciona experiência nas salas de aula antes mesmo dos estágios. Reduzir a distância entre a academia e o ensino básico, especialmente nos cursos de licenciatura, é de suma importância. Dessa forma, acredito que o PIBID contribui tanto para a formação de futuros profissionais da educação quanto para as escolas da rede pública, pois os projetos desenvolvidos no programa envolvem muitos desses adolescentes nas atividades escolares.

Além disso, a proposta da atividade se articulou com a produção de narrativas que mobilizaram os saberes dos alunos. A estudante bolsista e o supervisor buscaram compreender as afinidades dos alunos com o assunto, dando sentido ao contexto histórico apresentado durante as aulas, o que foi essencial para o desenvolvimento dos temas. Nas aulas de História, quando as questões do passado são problematizadas, elas se tornam presentes à medida que os alunos relacionam essas questões com o seu próprio tempo. Na prática cotidiana de ensino, o professor, por sua vez, faz o exercício de racionalizar o “estranho e o familiar” (Monteiro, 2005). O processo de desenvolvimento das TCIs tornou-se um recurso didático para dinamização das atividades posteriores do professor-supervisor, incentivando a autonomia direcionada na fase de pesquisa, a interação e o envolvimento dos estudantes na disciplina de História.

Durante nossas experiências nas escolas, podemos observar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, como a falta de estrutura adequada e de materiais didáticos, além de outros problemas comuns. É importante ressaltar como a docência se tornou ainda mais desafiadora após a pandemia, com os alunos enfrentando dificuldades decorrentes desse período. Também é relevante destacar o aumento das evasões escolares, que se tornaram mais frequentes nos dias atuais. Como futura docente, acredito que seja hora de repensar políticas voltadas para esses adolescentes que estão sendo marginalizados pela falta de acesso à educação.

Referências

ALMEIDA, Caroline Soares. O Estatuto da FIFA e a igualdade de gênero no futebol: histórias e contextos do Futebol Feminino no Brasil. **FuLiA/UFMG [revista sobre Futebol, Linguagem, Artes e outros Esportes]**, v. 4, n. 1, p. 72-87, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. O cenário esportivo como arena de disputas políticas: entre a memória recitada e o apagamento de rastros. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 43, n. 2, p. 428-441, 2017.

LEMOS, André; LEVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Programa de Pós-graduação em Ensino de História – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedex**, v. 25, n. 67, p. 333-347, 2005.

SOUSA, Raone Ferreira de. Podcast no ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades?. **Revista TransVersos**, n. 11, p. 42-62, 2017.

Apoio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

REMEMORAR É PRECISO: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA UFPI/CAPES E A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES ALUSIVAS AOS 200 ANOS DA BATALHA DO JENIPAPO NO CETI MARIA MELO

Ivo Vinícius da Silva Pires¹

Pâmela Torres Michelette²

O presente trabalho objetiva relatar as experiências adquiridas perante um projeto desenvolvido pelo Programa Residência Pedagógica de História UFPI/CAPES na escola-campo CETI Maria Melo. O propósito do percurso traçado é a busca pela elucidação da importância do aprendizado da história no que concerne ao ambiente escolar. Ao situar os alunos acerca das informações históricas que envolvem a trama de eventos do espaço em que estão inseridos, é uma tarefa importante na busca pela superação do déficit histórico enfrentado pelo estado do Piauí no estudo da história local nos anos iniciais e finais das instituições de ensino básico.

Metodologicamente, a produção deste Relato de Experiência embasou-se em uma análise qualitativa, tendo como espaço primordial o ambiente escolar. Dessa forma, os relatórios produzidos mensalmente foram essenciais para a construção do trabalho, visto que por meio deles foi possível revisitar todo o percurso constituído em todas as etapas de desenvolvimento. A partir das informações registradas e das fotografias realizadas durante o mês de atividades, é possível realizar um diagnóstico

1. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

do desempenho das turmas dentro da atividade, inserindo aqui todos os resultados obtidos.

O referido encargo por parte dos docentes e professores residentes é de extrema fulcralidade pelo fato de os componentes curriculares da disciplina terem sofrido uma severa limitação na esfera do campo regional. Dessa maneira, partindo-se de tal premissa, o núcleo dos residentes de História da instituição construiu o projeto “Sentimentos positivos de Amor à Pátria: A Batalha do Jenipapo e os 200 anos do Piauí nas lutas pela independência”. Este foi desenvolvido durante todo o mês de março de 2023, aliando os aprendizados acima propostos com a busca pela socialização entre os discentes e o protagonismo deles, desde a concepção até a culminância.

Ademais, o referido projeto também buscou preconizar a importância da posse de conhecimentos memorialísticos por parte de um povo. Foi o princípio geral de todos os envolvidos buscar nutrir nos estudantes do ensino básico a consciência social trazida pela história ocorrida no espaço em que eles hoje vivem, mas que a maioria não conhecia ou não tinha consciência de tamanha magnitude. Constantemente, a história local tem consigo uma incumbência social de abarcar em seu seio os sujeitos que, com dada frequência, não são lembrados perante uma perspectiva nacional – que segue uma tradição de registrar apenas a história dos grandes.

Nesse viés, quando os aprendizados desse campo são imbuídos à escola, é possível possibilitar desde cedo tais conhecimentos aos educandos, aos quais poderão adquirir consciência memorial necessária às suas posições. Dentro desse contexto, a historiadora Circe Bittencourt disserta:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente significativo por situar os problemas da história do presente (Bittencourt, 2008, p. 168).

Logo, perante o excerto, a historiadora argumenta a possibilidade, por meio desse campo histórico, de aproximar os alunos do estudo da história através de registros do que já ocorreu, seja em seu bairro, município ou estado. Esses aprendizados possibilitam a criação de registros de memória, sejam eles escritos ou orais. Isso porque os conhecimentos agora

alcançam os mais jovens, que se tornam imbuídos do dever de memória e da criticidade necessária para compreender a importância da história.

Ademais, durante a socialização das ideias entre os residentes sobre a maneira como o projeto seria conduzido, houve consenso de que, além de buscar despertar nos alunos o interesse pelos aprendizados memorialísticos e promover seu protagonismo nas atividades, seria necessário também incluir outras atividades interdisciplinares nesse processo. Dessa forma, decidimos pela inclusão da disciplina de artes como uma maneira de sensibilizar as turmas para o desenvolvimento de um senso artístico, tão necessário na fase da juventude.

Assim, durante nossas explicações nas aulas voltadas para o projeto, enfatizamos aos alunos a necessidade de terem uma noção vívida de que a história pode estar próxima deles e até mesmo ser construída por eles diariamente enquanto sujeitos. Como estávamos lidando com um evento específico, foi de extrema importância destacarmos para eles o que ocorreu antes e as consequências geradas pela eclosão do evento histórico estudado.

Fatos e acontecimentos, portanto, são arranjos ou montagens, mais ou menos conscientes que devem ser habilidosamente desmontados pelo fazer histórico. Fazer história, como se propõe aqui, pode começar pelo que seria inversão de um quebra-cabeças: o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade do processo, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção. Como se alguém mostrasse à plateia que fios invisíveis sustentam os truques de ilusionismo do mágico – tão sobrenaturais quanto qualquer um de nós (Miceli, 2006, p. 34).

A Batalha do Jenipapo se encaixa no contexto do excerto acima na medida em que não deve ser compreendida como um evento único e exclusivo, mas sim como constituída por uma ampla gama de informações abrangentes, que abarcam recortes que vão do macro ao micro. Daí decorre a importância de os conhecimentos históricos não serem apresentados nas salas de aula como fatos isolados, mas sim dentro de uma perspectiva que possa elucidar a processualidade envolvida nesse estudo. Afinal, um acontecimento se reflete em outro.

Tendo em vista todos os pontos supracitados acerca de como a ação dos residentes deveria se desenvolver, é válido fazer um panorama do

evento histórico estudado. A Batalha do Jenipapo ocorreu no ano de 1823 e destaca-se como um dos mais violentos conflitos travados no Brasil Império dentro dos movimentos reivindicatórios da independência. No entanto, por ter ocorrido fora do Sudeste, que foi o principal palco das movimentações políticas da época, o evento é frequentemente esquecido dentro da abordagem da independência do Brasil nos livros didáticos.

A Batalha foi travada entre piauienses, maranhenses e cearenses – grupos favoráveis à independência do Brasil e da interrupção do jugo do Piauí à Portugal – e as forças portuguesas que enxergavam no Piauí a chance de manter o domínio da Coroa Portuguesa sobre determinada parcela do Brasil. Dessa maneira, é perceptível que o evento é permeado por muitas questões políticas. Essas questões começaram a surgir com maior frequência com o desenvolvimento de canais de comunicação na região, facilitando o fluxo de notícias. Parnaíba, situada no litoral, teve vantagens nesse processo, ao receber muitas informações de outros territórios.

Esse processo despertou a consciência do povo piauiense para as movimentações que estavam ocorrendo Brasil afora:

O que queremos afirmar é que as comunicações, a circulação de ideias por meio de correspondências, sejam oficiais ou privadas, quebravam o isolamento da capitania, faziam com que as grandes discussões do início do século XIX, atravessassem os mares e as florestas e chegassem até Oeiras e Parnaíba, e daí se propagassem para outras localidades e incendiassem os corações e mentes do piauienses (Castelo Branco, 2022, p. 89).

Esse ponto é muito importante para que os discentes possam compreender a complexidade orgânica do evento. A sequência de acontecimentos que o permeiam ocorreu de maneira bastante espontânea. Também foi necessário explicar a importância de compreenderem conceitos como nação, nacionalidade, estado e país. Levando em consideração esses conceitos, as movimentações citadas foram mais facilmente compreendidas por eles. Foi incrível observar que, logo nos aspectos introdutórios do conteúdo, eles já demonstraram interesse e curiosidade em saber o que estava por vir.

Em seguida, começamos a abordar os sujeitos históricos. Explicamos a eles que a história é constituída por pessoas e, dessa maneira, era im-

portante destacá-las. Na época, a política do Piauí era influenciada pelas famílias mais importantes do estado. Nesse contexto, destacam-se os Souza Martins em Oeiras, favoráveis à permanência da dependência do Piauí a Portugal, e em Parnaíba, os Dias da Silva e os Castelo Branco. Os primeiros só aderiram à independência posteriormente. Destacam-se os nomes de Manuel de Sousa Martins, Simplício Dias da Silva e Leonardo Castelo Branco.

Sujeito também essencial para a compreensão desse evento é o Major João José da Cunha Fidié, governador das armas enviado ao Piauí para supervisionar as movimentações e garantir a permanência do cenário político à maneira que estava. A notícia da independência do Brasil chega ao Piauí em 12 de outubro e, no dia 19, Parnaíba adere à causa independentista. Fidié e seus homens estavam na capital Oeiras e rapidamente deslocam-se para Parnaíba. É nesse contexto que as elites de Oeiras começam a mudar de comportamento em relação à causa da independência, considerando que muitas províncias do norte estavam se posicionando contra Portugal.

A essa altura, os alunos continuavam cativados com os acontecimentos. Durante toda a explicação, buscamos sempre mantê-los envolvidos como parte do evento narrado, fazendo-os “viajar” com a história. Ao receberem a notícia de que Oeiras havia aderido à causa independentista, Fidié e seus soldados, que naquele momento estavam em Parnaíba na tentativa de conter o levante na região, se deslocam rapidamente para Oeiras. Entretanto, eles não imaginavam que em Campo Maior seriam surpreendidos por revoltosos piauienses, maranhenses e cearenses determinados a impedir sua chegada a seu destino e garantir a total independência do Piauí. Assim ocorre a batalha.

Apesar de terem ganhado a batalha – o número de piauienses mortos foi superior –, o exército português perdeu grande parte de seu munição e partiu em retirada para Caxias. Na tentativa de fazer a turma compreender de maneira clara todos esses processos de chegadas e retiradas, situei em uma extremidade da sala a cidade de Parnaíba; em outra, a cidade de Oeiras, e no meio a cidade de Campo Maior. Dessa forma, eles compreenderam que para partir de uma cidade e chegar ao outro extremo era necessário passar pelo espaço em que se desenvolveu o levante. Evidenciamos aos alunos a tamanha heroicidade da atitude

travada por tais homens, que apesar de imersos em uma aura de simplicidade, não fugiram à luta em prol da Província do Piauí.

Ao final da primeira parte da explicação, era latente na postura da turma a compreensão obtida acerca do assunto. Diferentemente de uma perspectiva eurocêntrica que por tanto tempo foi adotada no ensino de História, na abordagem desse projeto os alunos conseguiram enxergar seus conterrâneos na história e entenderam que as massas também podem promover a mudança. Isso é perceptível na medida em que,

Tradicionalmente, nas pouquíssimas páginas que os livros didáticos dedicam a esta questão da história, as camadas populares aparecem como passivas, obedientes ou então como supersticiosas, irracionais (A Revolta de Canudos). Obviamente, tal representação no passado tem importância para atuação do povo no presente. O aluno das classes populares, que na escola e também fora dela, recebe esta representação tenderá a se comportar de acordo com os estereótipos difundidos pelos grupos dominantes (Davies, 1992, p. 95).

Nota-se assim que, na medida em que os livros didáticos e materiais apostilados ainda apresentam a referida defasagem em sua abordagem da história, é função do docente estimular a criticidade das turmas, proporcionando-lhes recortes regionais do conhecimento macro abordado no conteúdo programático. Para que esses assuntos sejam compreendidos de maneira eficiente, também é importante estimular atividades acerca deles por parte da turma, não se limitando apenas a questionários ou textos, mas aliando teoria e criatividade na construção de um espaço que possibilite sociabilidades múltiplas. O ensino não necessita ser engessado.

Dessa forma, iniciamos o segundo momento de atividades. Chegou o momento de os alunos mergulharem no projeto de maneira propriamente dita, concebendo, por meio da liberdade de expressão, todo o conhecimento adquirido. Dividimos a turma em grupos e solicitamos que eles realizassem a montagem de cartazes contendo informações e imagens acerca do evento, utilizando recursos que iam desde pincéis até jornais velhos. Atividades como essa têm a capacidade de ativar a ludicidade desses alunos, algo frequentemente em falta devido ao avanço tecnológico.

Imagens 1 e 2 – Produção de cartazes pelos alunos do 8º ano A a partir dos recursos propostos



Fonte: Pires, 2023

É importante ressaltar aqui que o desenvolvimento dessas atividades sociais não ocorreu sem atritos dentro da sala de aula. Foi bastante difícil que a produção dos cartazes ocorresse de maneira organizada, visto que os alunos ainda apresentam posturas bastante infantis em determinados momentos e alguns demoram a cooperar como deveriam. Entretanto, a maior parte dos alunos soube se organizar de maneira grupal e buscou trabalhar com as ferramentas que possuíam. Enquanto trabalhavam, comentavam entre si o que haviam aprendido durante as aulas e buscavam por imagens correspondentes.

Convém ressaltar aqui a importância do recurso imagético para a formação educacional dos alunos. Enquanto recortavam as gravuras a serem utilizadas nos cartazes, eles discutiam entre si os significados dos registros. Analisavam as bandeiras de Portugal, Brasil e Piauí e conversavam sobre as cores e demais aspectos dessas simbologias. Destacamos a importância de conhecerem os referidos símbolos pátrios enquanto cidadãos membros de um país com histórias constituídas por aqueles que vieram antes deles. Explicitamos também a presença na bandeira do estado da data em que, segundo os registros arquivísticos, ocorreu a batalha: dia 13 de março de 1822.

As atividades prolongaram-se por mais três aulas e, ao final delas, os alunos mostraram-se bastante satisfeitos com os trabalhos executados. É primordial que a sala de aula continue sendo um espaço de ama-

durecimento para todos os alunos e que juntos eles consigam trabalhar na superação dos desafios que lhes são impostos e no cumprimento das obrigações necessárias para um bom andamento do regimento. Após a conclusão dos trabalhos, com o apoio da preceptora Valéria, organizamos todos os trabalhos executados por eles em um grande mural, que além dos cartazes, também contou com desenhos e poemas propostos pelos demais residentes em suas respectivas turmas.

Imagem 3 – Residentes Ivo Vinícius e Maria Letícia e a preceptora Valéria na montagem do mural.



Fonte: Pires, 2023

Tendo sido mencionado o percurso pelo qual se deram as atividades de elaboração e constituição do projeto entre a preceptora, os residentes e os alunos, é notório salientar que para este ter ocorrido de maneira satisfatória foi necessário levar em consideração a realidade da escola e o perfil das turmas que seriam contempladas pelas atividades, as quais também foram pensadas a partir desta premissa. Assim, é possível inferir o seguinte:

À medida que compreende o estatuto científico-metodológico da sua área de conhecimento, o professor tem melhores condições de organizar os conteúdos escolares de modo que sejam compreensíveis aos seus alunos. Trata-se do *conhecimento pedagógico* sobre o conteúdo, que permite uma adequada transposição didática, considerando-se o lugar da escola,

a série, a turma, a faixa etária dos alunos, dentre outros aspectos (Caimi, 2006, p. 30).

Perante o excerto, torna-se importante destacar que, na mesma proporção em que os docentes adequam sua prática conforme a realidade em que estão inseridos, mais a sala de aula se torna um espaço reflexivo e verdadeiramente democrático. Logo, os residentes do núcleo de história estão sempre dispostos a entender o contexto social da escola-campo em que estão alocados, colaborando diretamente para um melhor rendimento dos aprendizados por parte do corpo discente e um bom aproveitamento das aulas propostas pelos professores.

Após todos esses pontos anteriores se organizarem, eis que chegou o dia da culminância do evento. Para este dia, planejamos a consolidação de todos os trabalhos desenvolvidos durante o mês de março na escola. Organizamos uma programação que contou com a apresentação de alunos, palestras de professores convidados e uma parceria essencial realizada com os membros do PET (Programa de Educação Tutorial) de História. Com o reforço deles, conseguimos compartilhar com o ensino básico parte dos aprendizados adquiridos no ensino superior, sempre de maneira didática e reforçando a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão.

A manhã de atividades ocorreu no dia 23 de março e foi repleta de aprendizados. O evento teve início às 9 horas da manhã, com a apresentação e agradecimentos aos ilustres convidados, que também se somaram à gestão e aos alunos. Foram eles: a coordenadora de área do Núcleo de História, Pâmela Torres Michelette, o professor Shigek Takeshita e o professor do curso de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Johnny Santana de Araújo, especialista em História Militar e assíduo pesquisador da Batalha do Jenipapo.

Após esse momento, todos os presentes entoaram o Hino Nacional como uma maneira de prestar reverência e vivas à pátria da qual fazemos parte e que durante semanas reafirmamos a importância de sua independência para que sua unidade política enfim fosse alcançada. Após o Hino Nacional, os alunos do sexto ano entoaram em coro o Hino do Piauí, ao qual ficaram verdadeiramente encantados em conhecer. Foi perceptível que alguns deles aprenderam toda a letra, e para outros, devido à pouca idade, essa era a primeira vez que tinham contato com a canção.

Em seguida veio o momento da ministração dos historiadores convidados, Santana e Takeshita. Ambos apresentaram falas enriquecedoras e com bastante propriedade acerca dos desdobramentos do acontecimento. O professor Johnny elucidou com clareza o contexto em que se encontrava o império brasileiro, o cenário das províncias do norte e o porquê de o Piauí ser uma região tão estratégica. Perante a postura de ambos, é válido inferir:

Para pensar e regionalizar o espaço construído por sociedades do passado, é preciso levar a sério a historicidade das formações espaciais. Devem ser reunidos dados coetâneos, isto é, de época, sobre a produção/percepção do espaço, que foram gerados pelas pessoas componentes da sociedade que se quer investigar e/ou por visitantes que conheceram bem (diplomatas, missionários, mercadores, viajantes etc.). Os possíveis recortes – que muito provavelmente serão diferentes das regiões administrativas, de planejamento ou econômicas de hoje, empregadas pelos técnicos governamentais – não devem ter a pretensão de alcançar elevada precisão e limites rígidos (Martins, 2009, p. 145).

Nesse sentido, ambos estiveram municiados de um aporte que incluía documentos digitalizados da época, informações das distâncias percorridas à época e demais registros que colaboraram positivamente para o embasamento do debate proposto. Conforme destaca o excerto, a história local constitui-se justamente pelos fragmentos registrados que ajudam na composição de um evento maior, até que sejam compreendidos os motivos que levaram à sua ocorrência.

No encerramento, tivemos a apresentação de um grupo de alunos do 9º ano que contribuíram com a recitação de um cordel que detalhou por meio da rima a faina travada pelos piauienses, maranhenses e cearenses. Os alunos demonstraram ótima oralidade e compreensão do conteúdo na elaboração deste momento, que foi bastante significativo. Ao final desta manhã, a sensação era de dever cumprido e profunda gratidão em ver os alunos exercendo seu protagonismo com tamanha maestria. Mérito da equipe de residentes, da preceptora Valéria, mas acima de tudo deles, que demonstraram seus esforços na busca pelo aprendizado e a consciência histórica.

À vista de todo o percurso relatado até aqui, conclui-se que o projeto “Sentimentos positivos de amor à Pátria” foi um grande sucesso e alcan-

çou com êxito tudo o que por ele foi proposto. Por meio de explicações didáticas, aulas expositivas e dialogadas, todos os alunos foram sensibilizados com os aprendizados regionais com os quais tinham tido pouco ou nenhum contato. A preceptora Valéria nos confidenciou que este foi o primeiro projeto desenvolvido na instituição cujos aprendizados foram voltados para um dado evento da história do Piauí.

Pelo fato de os currículos de conteúdos programáticos dos ensinos fundamental e médio não fornecerem tanto espaço para os recortes espaciais locais, é importante que, na medida em que esses assuntos sejam ministrados, os alunos sejam apresentados aos impactos locais motivados por esses acontecimentos. Dessa maneira, a disciplina consegue se tornar mais próxima do cotidiano dos discentes, e conseqüentemente, estes vão adquirir os conhecimentos de forma mais eficiente. Além disso, o processo torna-se mais satisfatório para eles quando imbricado com uma prática que desperte a socialização e a criatividade por meio do trabalho em grupo, tal qual realizado aqui.

É necessário também reiterar aqui todos os conhecimentos que são nutridos nos residentes diariamente por meio da constituição de projetos como esse. O Programa Residência Pedagógica UFPI/CAPES possui a premissa de inserir licenciandos como figuras importantes para a manutenção de uma educação que seja crítica e libertadora, apresentando-nos o cotidiano escolar em todas as suas nuances e desafios. É muito gratificante para todos nós, residentes de História, estarmos postos frente à realidade do ensino e juntos traçarmos possibilidades para aperfeiçoá-lo, dentro do possível.

Acima de tudo, o projeto propiciou aos estudantes o nascimento de uma consciência da memória coletiva e todas as suas implicações para a história e o sentimento de unidade territorial, seja de um município, estado ou país. Nossos alunos conseguiram compreender que o fazer histórico não pertence apenas aos grandes, mas a todos aqueles que estão dispostos a alterar os rumos de um contexto desfavorável de submissão. Logo, é crucial que as novas gerações sejam impactadas com esses saberes, pois lhes apresentam a noção de continuidade e os feitos concretizados.

A consciência da memória perpassa gerações e corrobora para a unificação do lugar. A rememoração da Batalha do Jenipapo é incisiva para que o povo piauiense tenha a real noção da importância de seus ante-

passados para o Estado independente que vivemos na atualidade. Desse modo, os mais jovens compõem um grupo que deve ser sempre inspirado a enxergar as perspectivas anteriores que foram construídas por aqueles que vieram antes deles, a fim de que os que virão também possam conhecer. Assim, os programas de iniciação à docência devem seguir imbuídos de construir uma educação libertadora, a partir dos aprendizados adquiridos na academia.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, p. 17-32, 2006.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. O processo de adesão do Piauí à independência do Brasil. **Revista eletrônica humana res**, v. 4, n. 5, 2022.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. Editora Contexto, 1992.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. Editora Contexto, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas para as aulas de história**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TERESINA: ESPAÇOS, SUJEITOS E MEMÓRIAS – O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E SUAS DIFERENTES METODOLOGIAS POR MEIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Kamila Vytória Santos e Silva*¹
*Shallana Victória Barbosa Araújo*²
*Pâmela Torres Michelette*³

Introdução

O presente trabalho utiliza como base de análise e reflexão os relatos das integrantes Kamila Santos e Shallana Araújo do Programa Residência Pedagógica (PRP) em História da Universidade Federal do Piauí (Teresina [PI]), orientado pela professora Pâmela Torres Michelette, coordenadora desta área do Programa, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no processo de regência escolar no Centro de Ensino de Tempo Integral Maria Melo (Teresina [PI]), em um recorte temporal de três meses. Assim, propõe-se a refletir acerca das experiências compartilhadas pelas residentes no interior do Programa, tendo como ponto central de investigação o projeto desenvolvido em alusão ao aniversário da capital piauiense, intitulado *Teresina: espaços, sujeitos e memórias*, sob a supervisão da preceptora Valéria Assunção e pensado em conjunto com os demais componentes do núcleo de História/UFPI na referida escola.

1. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

3. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O projeto em evidência, por sua vez, objetivou compreender a trama histórica que constitui a fundação da cidade de Teresina, com foco para a discussão dos espaços, sujeitos e memórias que a compõem, encaminhando-se a partir da realização de aulas teóricas, além de contemplar oficinas de exercício criativo para fixação dos conteúdos trabalhados, tais como a construção de histórias em quadrinhos, articuladas ainda com jogos históricos interativos concernentes à história da cidade. Em culminância, foi programada uma aula-campo por alguns espaços históricos de Teresina, a fim de construir uma experiência sensível acerca da história local.

Em termos metodológicos, o estudo em evidência apresenta-se no formato de relato de experiência, trazendo uma abordagem qualitativa das vivências cotidianas das residentes no período correspondente ao andamento do projeto, utilizando como referencial teórico os trabalhos de especialistas no debate educativo, como Bittencourt (2008), Neves (1997) e Fonseca (2003). De modo específico, este trabalho estrutura-se em torno de questões centrais, a saber: O PRP e sua importância no percurso formativo do professor de História; *Teresina*: espaços, sujeitos e memórias – relato de um projeto alusivo à história local; A relevância do ensino de história local na Educação Básica; A utilização de diferentes recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.

O PRP e sua importância no percurso formativo do professor de História

Instituído por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009,⁴ que dispõe sobre a atuação da CAPES, o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), nasce como parte da nova Política Nacional de Formação de Professores lançada em outubro de 2017 pelo Ministério da Educação⁵, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. O intuito era promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes

4. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso: 11 dez. 2023.

5. Portaria n.º 38, de 30 de janeiro de 2017 que instituiu o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso: 11 dez. 2023.

de ensino da Educação Básica, assim como intensificar a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem das escolas públicas por meio de projetos pedagógicos que propõem inovações nas matrizes curriculares e na trajetória de formação dos futuros profissionais docentes. Dessa forma, o PRP tem como objetivos:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Edital CAPES, 06/2018).

Nesse contexto, tendo em vista a forte predominância de disciplinas de ordem teórica e conteudista nos cursos de licenciatura – especialmente no curso de História, foco desta análise –, o Programa Residência Pedagógica se desenvolve de forma a melhorar a qualidade desse campo do saber, possibilitando aos licenciandos uma maior vivência entre a relação teórica e prática, uma vez que, por meio do contato com as escolas da educação básica, o programa passa a se constituir como um significativo espaço de iniciação à docência, fazendo-se parte fundamental no processo de formação dos futuros professores.

Nesse ínterim, entendendo que a formação acadêmica docente em História constitui-se como uma etapa central no processo de desenvolvimento dos professores, notamos que estes, ao iniciarem suas jornadas no mercado de trabalho, enfrentam grandes desafios para compreender e se adaptar às múltiplas dimensões do contexto escolar, sofrendo com uma defasagem curricular de disciplinas que trabalham de forma prática o ensino. Como resultado desta realidade, assistimos diversos graduandos

ou recém-formados entrarem em uma sala de aula despreparados para lidar com a heterogeneidade dos grupos de crianças e adolescentes que compõem o corpo escolar. Dessa forma:

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade - quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (Fenelon, 1983, p. 28).

Assim, conforme abordado por Fenelon (1983), somente as disciplinas acadêmicas não são capazes de preparar os professores para compreender os universos particulares que cada aluno representa, bem como as demandas socioemocionais e culturais que estes trazem para dentro da sala de aula, influenciado a maneira como o estudante aprende e como o professor ensina. Diante desse cenário, pode-se observar que a educação vai muito além de um mero repasse de conteúdos teóricos, como habitualmente é ensinado nos cursos de licenciatura, mas também da compreensão das necessidades e complexidades individuais que envolvem o contexto de cada aluno, aspecto que somente poderá ser contemplado por meio da vivência do licenciando no cotidiano escolar. Com efeito, o Programa Residência Pedagógica entra nos cursos de licenciatura como uma maneira de permitir que futuros docentes desenvolvam habilidades práticas e estratégias de ensino que atendam às necessidades particulares dos alunos e, conseqüentemente, estejam melhor preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar, tornando-se um espaço no qual o licenciando terá um contato direto com a escola, ao passo que também resultará em uma melhora na qualidade do ensino ao possibilitar o desenvolvimento de professores capacitados e conscientes.

Teresina: espaços, sujeitos e memórias – relato de um projeto alusivo à história local

Dentre as muitas atividades possibilitadas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) no interior das escolas-campo nos quais este se faz implementado, desenvolveu-se, ao longo do mês de agosto de 2023, um projeto em alusão ao aniversário da capital piauiense. O projeto em evidência foi planejado, organizado e realizado pelos residentes do núcleo PRP História/UFPI no Centro de Ensino de Tempo Integral Maria Melo (Teresina-PI), em suas respectivas turmas, sob orientação e supervisão da preceptora Valéria Assunção.

De modo específico, na turma de 7º ano do Centro de Ensino de Tempo Integral Maria Melo, este projeto foi posto em prática pela dupla de residentes Kamila Santos e Shallana Araújo. Intitulado *Teresina: espaços, sujeitos e memórias*, teve como objetivos centrais compreender a trama histórica que constitui a fundação da cidade de Teresina; identificar espaços relevantes para a história de Teresina; reconhecer os sujeitos que compõem a cidade; e valorizar as memórias, as tradições e costumes do povo teresinense.

A presente experiência encaminhou-se por meio de quatro fases, delineadas em torno de espaços de discussões teóricas e atividades práticas dispostas no mês em questão. Inicialmente, tem-se a realização de duas aulas expositivas e dialogadas, ambas propondo-se a construir debates intermediados pelas docentes e protagonizados pelos alunos, a fim de buscar compreender a história da cidade de Teresina, salientando, a título de exemplo, o processo de deslocamento da antiga Vila do Poti para a região situada às margens do Rio Parnaíba e o paralelo estabelecimento da capital piauiense neste local, bem como os motivos que justificam a transferência desta de seu ponto de origem – Oeiras. Ademais, procurou-se destacar a organização inicial de Teresina, evidenciando os espaços econômicos, políticos, sociais e culturais que a compunham em suas primeiras décadas, como a Igreja do Amparo, o Mercado Central e o Palácio do Governo, atual sede do Museu do Piauí, além dos espaços construídos ao longo de 171 anos da referida capital, que se constituem como parte central da história desta, como a Avenida Frei Serafim, a Praça Pedro II e a Estação Ferroviária.

Outrossim, ressaltou-se os sujeitos que participaram diretamente da formação de Teresina, enfatizando figuras como Conselheiro Sarai-va, responsável por encaminhar o projeto de transferência da capital, de Oeiras para Teresina, e assumir o primeiro governo desta, além de pequenos comerciantes, significativos no estabelecimento da cidade enquanto um polo comercial, das pessoas pobres vindas de outros lugares e dos escravizados, principal fonte de mão de obra na construção de prédios, igrejas, casas e estradas. Para além destes, buscou-se problematizar os sujeitos que atualmente constroem Teresina, constituindo-se como fundamentais para o funcionamento da cidade. No momento final do debate traçado, propôs-se identificar memórias que se perpetuam no imaginário popular dos teresinenses, como lendas locais e artes e técnicas manuais, as quais concernem, por exemplo, à culinária típica piauiense.

Na ocasião, as residentes fizeram uso de recursos metodológicos de apoio para visualização interativa da turma como forma de exemplificar os assuntos acima citados. A saber, por meio de slides, apresentou-se imagens concernentes aos espaços que constituem Teresina, identificando aspectos tais como as modificações decorrentes da passagem histórica do tempo. De modo complementar, trabalhou-se ainda o *Hino de Teresina* (2007) e a canção *Teresina* (1986), por meio das quais os alunos foram recebidos em sala.

Na segunda fase do projeto, com o objetivo de fixação dos conteúdos anteriormente trabalhados, foram contempladas oficinas de exercício criativo, por meio das quais os alunos construíram histórias em quadrinhos concernentes a lendas locais estudadas em sala, tais como Cabeça de Cuia, Não-se-pode, Porca do Dente de Ouro e Zabelê, as quais, em sequência, foram apresentadas para o conjunto da turma. Por conseguinte, ainda no intuito de fixar a temática discutida, foram desenvolvidos jogos históricos interativos referentes à história da cidade, procurando estimular os alunos a relembrar de forma lúdica os assuntos analisados.

Como culminância do projeto, organizou-se uma aula-campo, por meio da qual os alunos foram levados a conhecer alguns espaços históricos de Teresina, como a Avenida Frei Serafim, o Palácio de Karnak e a Igreja São Benedito, passando ainda pelo Largo do Amparo, região também conhecida como Centro Histórico de Teresina, onde, das janelas do ônibus, puderam observar a Igreja de Nossa Senhora do Amparo, o Marco Zero,

a Praça da Bandeira, o Museu do Piauí, Troca-Troca e o Rio Parnaíba. A aula-campo se encerrou onde nasce a atual capital piauiense, no Poty Velho, com visita ao Polo Cerâmico e ao Encontro das Águas. De modo geral, para além do debate tecido em sala de aula nas semanas anteriores, este momento teve por propósito delinear uma experiência sensível em torno do olhar atento, curioso e reflexivo para a história da cidade e do povo teresinense.

Em síntese, no caminhar do projeto, observou-se um maior despertar do interesse dos alunos para as aulas da disciplina, de modo que, conhecendo a trajetória histórica da cidade na qual nasceram ou residem, passam a se reconhecer como parte constituinte desta. A história local, portanto, possibilita o enriquecimento do ensino na educação básica.

A relevância do ensino de história local na Educação Básica

Em primazia, assim como exposto acima, podemos evidenciar, por meio do projeto realizado em alusão ao aniversário da capital piauiense – *Teresina*: espaços, sujeitos e memórias –, que a história local recai sobre os estudantes de uma maneira singular quando comparada com outras temáticas históricas:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (Bittencourt, 2008, p. 168-169).

Dessa forma, conforme destacado por Circe Bittencourt (2008), a história local se apresenta como um campo necessário para o ensino-aprendizagem, uma vez que esta possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado presente nos vários espaços de convivência, tais como a escola, a casa e suas comunidades, de forma a situar os problemas significativos da história na vida dos educandos. Todavia, ao se voltar o olhar para a realidade do ensino, as ideias de Bittencourt (2008) terminam por permanecer somente no papel, uma vez que as temáticas de história local encontram desafios para entrar nas salas de aula.

Destarte, nas diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Na-

cionais (PCNs), a história local abordada explana sobre a importância de se conhecer as características dos grupos sociais do convívio diário, para que, por meio disso, ampliem-se estudos sobre o viver de uma localidade, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o documento mais utilizado pelos docentes referente ao conjunto de orientações e recomendações que normatizam a condução do que deve ser ensinado em sala de aula, sugerindo para estudantes e professores as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nessa etapa do ensino básico – não apresenta habilidades e competências relacionadas diretamente com o ensino da história local, abordando apenas que “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai muito além do acúmulo de informação” (Brasil, 2018, p. 14).

Diante do exposto, notamos que a história local não se encontra de maneira explícita nos documentos que normatizam o ensino de história no Brasil, deixando a cargo dos professores a escolha dos momentos em que irão abordar as temáticas locais. Logo, tal aspecto impede que muitos docentes deixem de discutir as questões locais pelo fato desta não estar explicitamente presente nos documentos e, principalmente, nos livros didáticos (Noronha, 2007, p. 06) – especialmente os do Ensino Fundamental e Médio –, principal meio pelo qual os professores planejam suas aulas.

No entanto, ao desenvolver o projeto *Teresina: espaços, sujeitos e memórias*, observamos que a história local possibilita ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino histórico, mas objeto e sujeito, o construtor de fatos e acontecimentos não lineares, permeados de discontinuidades próprias do processo histórico. Assim:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ela a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (Samuel, 1989, p. 220).

Portanto, a partir do ensino da história local, os alunos gradativamente-

te passam a observar e perceber o significado das ruas de onde moram, dos espaços que já frequentaram – sendo estes um ponto turístico ou não –, compreendendo, nesse processo, a realidade histórica de sua localidade e de seus habitantes na história de seu país. Ademais, vale destacar que reconhecer o processo histórico em que as populações locais constroem suas organizações culturais e sociais são de suma importância para a formação da identidade regional e individual dos alunos, ao possibilitar a construção de uma história plural que trabalhe a multiplicidade de realidades das experiências de vida do educando, dando voz às histórias dos sujeitos que compõem os seus espaços de convivência, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma consciência coletiva. Em suma:

Identidade social, por sua vez, implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como sujeito da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é, também, objeto da história (ciência) (Neves, 1997, p. 15).

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, como referência para o processo de construção das identidades dos sujeitos e de suas comunidades, para que os estudantes possam, a partir dos conhecimentos adquiridos, tornarem-se cidadãos ativos na sociedade da qual fazem parte.

A utilização de diferentes recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem

Consoante a Selva Guimarães Fonseca (2003), no decorrer dos últimos anos, o debate em torno das metodologias do ensino de História encaminha-se, sobretudo, à crítica ao uso exclusivo do livro didático como recurso docente, bem como aos métodos tradicionais empregados nas aulas, em que o aluno assume somente o papel de receptor de informações, enquanto o professor atua como protagonista do processo de aprendizagem. Destarte, o chamado método tradicional é geralmente associado a situações em que: “o aluno [...] recebe de maneira passi-

va uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros” (Bittencourt, 2008, p. 227). Consequentemente, a identificação do método tradicional caracteriza-se também por uma ligação entre conteúdo e método, os quais dizem respeito a uma relação por vezes autoritária entre professor e aluno e entre a hierarquia de saberes. Desse modo:

Ele [o método tradicional] é fundado numa relação professor–aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local por excelência da produção do conhecimento), passando pelo livro didático e pelo professor de 1° e 2° graus, até chegar ao aluno, mero receptor de um conhecimento, que aparece para ele já pronto e acabado (Cordeiro, 2000, p. 60).

Ademais, a crítica supracitada situa-se, também, na percepção da dinamização do universo das crianças e adolescentes, que cada vez mais encontram-se expostos a uma infinidade de informações, sendo necessário que o ensino busque renovar-se a fim de despertar a curiosidade, a reflexão e a criticidade dos alunos. Assim, no repensar das formas de ensinar História, especialmente na educação básica, profissionais da área propõem-se, cada vez mais, a dinamizar o uso de diferentes linguagens, fontes e métodos no estudo desta disciplina. Nesse sentido, o uso de imagens, filmes, músicas, jogos, ou mesmo a elaboração de oficinas criativas e aulas de campo, constituem-se como:

Uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades (Fonseca, 2003, p. 163).

Nota-se, de tal forma, a necessidade de reconstruir o conceito de “ensino e aprendizagem”, considerando que o professor não deve ser somente aquele que transmite o conteúdo que será decorado, de forma

mecânica e inorgânica, pela turma. Em contrapartida, o professor deve buscar atuar como mediador de debates e discussões protagonizados pelos próprios alunos, a fim de desenvolver nestes a autonomia e o pensamento crítico, reflexivo e consciente, utilizando, para tanto, ferramentas metodológicas interativas e dinâmicas.

Na prática, ao longo do processo de desenvolvimento do projeto *Teresina*: espaços, sujeitos e memórias, com alunos do 7º ano, foram utilizados diferentes linguagens, recursos e métodos para o ensino da história da capital piauiense, reconhecendo, para além da importância da presença da história local no currículo da educação básica, a relevância, também, da construção de uma sala de aula mais diversificada em suas formas de ensinar e aprender. Portanto, propõe-se, aqui, delinear uma breve análise de recursos metodológicos empregados ao decorrer do projeto em questão, tais como imagens, músicas e jogos, além de métodos de ensino também realizados, como aulas de campo, salientando as possibilidades e os desafios do seu uso em sala de aula.

Assim, na fase inicial do projeto, conforme anteriormente relatado, foram utilizados, a fim de complementar o conteúdo trabalhado, recursos como imagens e músicas. As imagens, por sua vez, constituem-se como um significativo elemento ilustrativo ao representar e exemplificar aspectos da história estudada. Entretanto, é cabível compreender que, embora notória a potencialidade do uso das imagens no ensino de História, estas não podem ser utilizadas como mero material lúdico, mas devem ser problematizadas e questionadas, a fim de propiciar diálogos acerca do tempo, espaço ou elemento analisado. Para Peter Burke (2004), as imagens comunicam mensagens, encaminhando-se para determinados objetivos e, por este motivo, não são neutras e não foram produzidas somente para serem observadas, mas para serem lidas e interpretadas. Assim:

De fato, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da História envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria. Para obter informações a partir dela é indispensável desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas como: por quê, por quem, em qual contexto foi produzida. É indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real. Ela congela um instante real, organizando-o de acordo com determinada estética e visão de mundo (Boulos Júnior, 2015, p. 18).

Ademais, o uso consciente das imagens no ensino possibilita despertar a curiosidade visual, a capacidade de descrever e interpretar, estimulando a observação e a reflexão e provocando o raciocínio autônomo do educando e, em decorrência, produzindo, segundo Bittencourt (2008), uma educação do olhar. Em concordância, Pesavento (2008) afirma que, por serem um produto social e histórico, as imagens demandam saberes específicos, a saber: “o ato de ler, com seu simbolismo de códigos, analogias e convenções; a composição da imagem, com suas técnicas, regras, convenções e formas de educar o olhar” (Pesavento, 2008, p. 109). Observa-se, de tal forma, que, somadas e articuladas com outros documentos ou mesmo em diálogo com os conteúdos básicos curriculares, as imagens possuem forte potencial de ampliar a leitura sobre o mundo.

De semelhante modo, também a música foi empregada nas aulas iniciais do projeto em evidência, por meio do *Hino de Teresina* (2007) e da canção *Teresina* (1986), como forma de trazer ludicidade e reflexão para o estudo da história da capital piauiense. Segundo Soares (2017), a música, nas aulas de História, constitui-se como um excelente aliado ao fazer referência à cultura vivenciada pelos alunos, potencializando debates nos quais a turma se faz protagonista ao analisar letras e melodias e, conseqüentemente, compreender períodos históricos. Ademais, reiterando novamente que este recurso não deve ser visto somente como um aparato visando o entretenimento, ressalta-se que a música deve ser também dissecada pelo professor, em parceria com a turma, buscando compreender tanto o conteúdo por ela abordado como o contexto histórico, político e social no qual foi composta. Não obstante, assim como as imagens, a música pode se configurar como fonte histórica ou linguagem de ensino.

Portanto, despertando a capacidade de analisar e refletir acerca da realidade, a música, conforme experienciado por meio da escuta e da análise das canções acima citadas no decorrer do projeto em evidência, propicia também uma dimensão sensível, conforme destacado por Hermeto (2012, p. 148), ao defender que “a composição de uma canção sempre tem uma forte carga emocional e gera no ouvinte, via de regra, um impacto emocional”. Consoante Duarte (2002), as músicas, para além de desempenharem importante papel como suportes para a aprendizagem da História, servindo como ferramenta de fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, são relevantes também por possibilitar empatia entre docente e

alunos, criando canais de diálogo sobre temas e situações variados, para além do conteúdo escolar.

Por conseguinte, a fim de romper com o tradicionalismo das aulas, conforme exemplificado no projeto aqui analisado, os jogos podem, também, ser utilizados como recursos em sala de aula, considerando os pressupostos teóricos que o definem enquanto produto da cultura e facilitador na aprendizagem. No ensino de História, a utilização de jogos, sejam estes tecnológicos ou manuais, individuais ou coletivos, pode se apresentar como possibilidade de “desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo” (Fortuna, 2013, p.81). Ademais, ainda segundo Fortuna (2013), constituindo-se como um elemento lúdico, o jogo permite o exercício de capacidades mentais como o cruzamento de ideias, o estímulo à imaginação, a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento de estratégias para alcançar objetivos, vivenciando, dessa forma, um processo de interação social e troca de conhecimentos.

Em que pese as potencialidades do uso dos jogos na sala de aula, é válido lembrar que, além de sua utilização de forma lúdica, para entretenimento e distração dos alunos. Entretanto, deve ser visto enquanto uma ferramenta de auxílio metodológico no ensino dos conteúdos de História. Portanto, os jogos configuram-se como uma significativa possibilidade no ensino de História, rompendo com os métodos tradicionais e delineando novas abordagens nos processos de ensino-aprendizagem, promovendo a liberdade de expressão e a interação entre os sujeitos. Este resultado, por sua vez, foi observado na realização do projeto, no qual, por meio dos jogos, os alunos foram estimulados a fixar a temática estudada, desenvolvendo o raciocínio e trocas interativas com os colegas.

Conforme já evidenciado, a História e, sobretudo, a história local, constitui-se como uma prática de ensino que assume um significativo papel na construção de memórias coletivas e individuais, bem como no delineamento de identidades e sentidos de pertencimento a um grupo, espaço ou tempo. Assim, segundo Rüsen (2012, p. 283), “a história é um meio de lidar com identidade, com unidade e diferença”. Versando sobre tal propósito, um dos meios centrais no ensino da história local, cada vez mais seguidos por professores na educação básica, é a aula de campo, desenvolvida fora do ambiente escolar. Levando os alunos a conhecer espaços importantes para a história da cidade, em concordância com a última fase

do projeto aqui analisado, a aula de campo propõe-se a fortalecer o processo de construção da consciência histórica por meio de uma experiência prática, visual e sensível, despertando sentidos e significados que vão para além da sala de aula.

Ademais, as práticas de ensino fora da sala de aula atuam como possibilidades de reflexão, criticidade, potencialização e desenvolvimento da cidadania, articulando o conhecimento histórico à realidade vivenciada pelos alunos. A aula de campo liga-se, também, aos processos de construção de identidade e memória, tendo em vista configurar-se como um momento de visitação e compreensão de espaços que fazem parte da história de uma região, estimulando questionamentos e reflexões acerca dos aspectos que constituem tais espaços, como sua origem, preservação, relevância histórica e usos no passado e no presente. Em síntese, as aulas fora do ambiente escolar, possibilita a ressignificação de espaços públicos por meio da compreensão de seus significados históricos:

Quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas que o aluno começa a entender que a história também se faz fora da sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios. A partir dessa percepção, os alunos podem desenvolver a capacidade de fazer perguntas aos homens de outros tempos [...] (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 150).

Logo, observa-se que as ferramentas metodológicas acima analisadas delineiam-se em importantes aliados de professores que buscam construir um ensino de História mais criativo, com a utilização de diferentes fontes e linguagens, concordando com Vigotski (2001a), quando este afirma que ensinar é disponibilizar uma aprendizagem que possibilite aos alunos o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Considerações finais

Em síntese, o presente trabalho buscou discutir e refletir acerca da necessidade da incorporação de conteúdos que considerem a importância

de estudos sobre história local na educação básica, bem como o uso de ferramentas e metodologias que busquem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Assim, a importância de nos voltarmos, mesmo que de forma breve, para a referida temática, encontra sentido no reconhecimento do ensino da história local como um instrumento fulcral no delineamento das identidades históricas coletivas e individuais dos estudantes, proporcionando uma maior valorização das memórias dos sujeitos que constroem Teresina, despertando um olhar singular sobre os espaços da cidade e destacando traços por vezes marginalizados ou esquecidos.

Outrossim, observamos no desenvolver do projeto evidenciado neste estudo que a discussão da história local, com foco para a análise histórica do processo de fundação da cidade de Teresina, permitiu aos estudantes conectar-se mais intimamente com o contexto social, político e cultural do qual fazem parte, reconhecendo as raízes históricas de sua comunidade. Ademais, entendemos que a compreensão do passado local não apenas enriquece a identidade individual dos alunos, mas também contribui para a construção de uma consciência coletiva, propiciando um ambiente de aprendizado mais relevante e significativo ao propiciar diretamente a formação de cidadãos sabedores de seu papel na sociedade,

Portanto, a inclusão do ensino de história local na Educação Básica é imperativo para o desenvolvimento integral dos estudantes, tendo em vista que se aprofundar na história de suas comunidades não apenas enriquece o repertório histórico individual, mas também capacita os educandos a compreender e questionar o mundo ao seu redor.

Em paralelo, o uso de diferentes recursos metodológicos nas aulas de História constitui-se como um caminho para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, ao possibilitar o despertar da criticidade, da reflexão, da participação e da autonomia dos educandos. Assim, músicas, filmes, jogos, aulas de campo e outras ferramentas, aliados ou não ao ensino da história local, são importantes instrumentos no desenvolvimento dos alunos para além do espaço da sala de aula.

Em suma, o compromisso com o ensino da história local e com a diversificação das aulas por meio de instrumentos metodológicos reflete, destarte, na construção da formação de cidadãos críticos, participativos, autônomos e reflexivos.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** Sociedade e Cidadania. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. CAPES. **Edital n° 06, de 03 de março de 2018** - Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CORDEIRO, Jaime. **A História no centro do debate:** as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

DUARTE, Milton. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Caderno Cedes**, São Paulo, p. 7-19, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 63-98.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história:**

palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum** – Revista de História, João Pessoa, n. 3, jan./dez. 1997.

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. **Livro Didático e Ensino de História Local no Ensino Fundamental**: Associação Nacional de História - ANPUH XXIV. Simpósio Nacional de História, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (Orgs.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em História cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p. 99-122.

RÜSEN, Jörn. Cultura: Universalismo, ou o que mais? Tradução de Daniel Carlos Knoll. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 281- 291, jul./dez. 2012.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-242, set. 1989/fev. 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. *et al.* (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001a, p.103-117.

O NASCIMENTO DE TERESINA: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA – UFPI/CAPES

Pâmela Torres Michelette¹
Luís Otávio Quixaba Sousa²

Introdução

Ao longo do tempo, as teorias e práticas pedagógicas sofreram inúmeras transformações. De um ensino tradicional no qual o professor era o único sujeito detentor do saber e os discentes eram meros receptores de conhecimento, para perspectivas crítico-reflexivas que buscaram romper com esse modo de ensino considerado reprodutor do *status quo* e da ideologia dominante (Marx; Engels, 2007).

Libâneo (2017) e Paulo Freire (1997) são exemplos de autores que repensaram as questões pedagógicas. O primeiro demonstrou a importância da educação, compreendida por ele como um fenômeno social que abarca toda a existência humana. Já para Paulo Freire (1967), a educação deveria ser uma prática de liberdade exercida pelo professor e pelos alunos. O educador compreende que discentes e docentes unidos é que constroem o conhecimento escolar. Esse saber deveria ser crítico-reflexivo, rompendo com uma visão ingênua da realidade – que é baseada puramente na

1. Doutora em História Medieval pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente docente no Departamento de Técnicas e Métodos do Ensino (DMTE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e coordenadora do núcleo de História do Programa Residência Pedagógica.

2. Graduando do curso de Licenciatura em História pela UFPI. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo programa Residência Pedagógica.

empíria e, portanto, insuficiente para captar todas as nuances do real –, assim, a educação em Paulo Freire é entendida como um modo de desvelar o mundo para transformá-lo. Para o autor, a dicotomia entre teoria e prática deve ser superada pelo educador crítico por meio da práxis. No entanto, esse processo só poderia ocorrer mediante um esforço coletivo, porque ninguém ensina ninguém, todos aprendem em conjunto. Essa visão freiriana de caráter libertário é profundamente potente, pois mostra que uma pedagogia verdadeiramente dialógica é uma poderosa ferramenta de transformação da realidade.

Contudo, apesar da proliferação de novas visões, o campo educacional ainda possui resquícios de antigos modelos de ensino baseados no tecnicismo, ou seja, em uma visão que reduz o docente a um técnico profissional que domina metodologias, teorias e técnicas e as aplica da maneira mais eficiente e “neutra” possível para a educação de crianças, jovens e adultos. Hoje há uma atualização dessa lógica com um verniz moderno por meio do modelo de ensino neoliberal, que preconiza a ideia de que a escola deve tão somente preparar profissionais para se identificar e atender às demandas do mercado capitalista globalizado.

Distintamente do que ocorreu ao longo do século XIX e até a primeira metade do século XX – em que o ensino, especialmente o de História, era fundamentado por meio de um viés nacionalista –, a partir do pós-guerra, o protagonismo das disciplinas de Física, Química e Matemática revela um novo objetivo e paradigma para a educação: atender às demandas das grandes empresas. Nas palavras de Bittencourt (2008, p. 18): “os interesses da nação são superados pelos das multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como antes”.

Nesse ínterim, uma série de mudanças foram realizadas para implementar o modelo educacional neoliberal no Brasil. A mais emblemática e recente delas foi o Novo Ensino Médio, que foi aplicado no país prometendo um ensino mais atraente para os jovens. Entretanto, inúmeros professores, estudantes e gestores apontaram problemas nele. Desde o modo como a proposta foi enviada – por meio de uma Medida Provisória no governo Temer –, a falta de diálogo com docentes e discentes para a elaboração da medida, itinerários formativos com temáticas controversas e até a perda significativa de carga horária de disciplinas essenciais para a formação cidadã, como Sociologia, Filosofia e História. Atualmente, o

governo Lula III enviou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 5230/2023, que visa modificar o Novo Ensino Médio – para, entre outras coisas, aumentar a carga horária das disciplinas tradicionais –, mas ele ainda não foi aprovado pelos parlamentares, além de ter sido modificado pelo seu relator, que reduziu novamente a carga horária das matérias usuais.

Desse modo, observa-se que as questões educacionais suscitam debates e disputas políticas no Brasil. Assim, nessa conjuntura complexa, o tema da formação de professores também aparece como uma questão importante, visto que há uma cobrança cada vez maior dos profissionais da educação para dar conta das inúmeras demandas que recaem sobre eles. Em um mundo dominado pela informação, mas não necessariamente pelo conhecimento. Desse modo, dos professores é exigido cada vez mais, ao mesmo tempo que o docente não é valorizado do ponto de vista profissional.

Diante desse panorama, o presente trabalho tem como intuito refletir, por meio das vivências e experiências ocorridas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) pelo residente Luís Otávio Quixaba Sousa, na escola-campo de Tempo Integral Maria Melo (Teresina – PI), em uma turma do 6º ano B do Ensino Fundamental, acerca do projeto em comemoração aos 171 anos da cidade de Teresina, realizado em conjunto com os demais residentes de História da escola-campo e com a professora-preceptora. Dessa maneira, a discussão será encaminhada de modo a mobilizar e discutir certas questões que o projeto suscitou.

O estudo sobre o surgimento da cidade parte do entendimento de que, embora o Piauí fosse uma província do Império brasileiro com pouca centralidade na política imperial, desempenhou um papel crucial no processo de independência do Brasil. Como região de transição entre as forças independentistas e as forças portuguesas, foi palco de confrontos decisivos que contribuíram para a consolidação da independência.

Entretanto, como já dito, não era uma província central, tampouco desenvolvida, mas buscava o seu desenvolvimento – palavra que estava na ordem do dia – por meio de um processo de modernização. Nesse contexto, a discussão sobre a transferência da capital ganha corpo. Esse debate era posto, principalmente, pelo que se entendia como isolamento geográfico de Oeiras. Segundo alguns indivíduos da época, a capital tinha pouca conexão comercial com outros lugares, por isso a transferência era

tão central para o Piauí. Ela abria espaço para uma capital que fosse capaz de integrar a província e sua atividade econômica. Era isso que estava em jogo.

Desse modo, alguns políticos entendiam que Oeiras, a capital piauiense da época, precisava apenas se modernizar para permitir uma comercialização mais potente, já outros consideravam fundamental a transferência da capital para uma região mais vantajosa e estratégica. Segundo Clodoaldo Freitas (1988, p. 11), a discussão era tão urgente que “impunha-se a todos os governantes inteligentes do Piauí”. Era uma questão que, portanto, se encontrava na ordem do dia, mas foi pensada bem antes por inúmeras pessoas ao longo da história piauiense.

Esse segundo grupo venceu, especialmente a partir da atuação do Conselheiro Saraiva – à época o presidente da província do Piauí. No conjunto de sua obra, o padre Monsenhor Chaves (2005) comenta acerca da importância da atuação de Saraiva como o grande fiador do processo “mudancista”, que é vitorioso. O projeto político da transferência da capital teve resistência especial de políticos que compreendiam o ato como um atentado contra a própria ex-capital Oeiras. Monsenhor discorre sobre um planejado motim levado a cabo por políticos liberais que incitavam a revolta da população oeirense para impedir o avanço da transferência. A polícia facilmente foi capaz de abortar essa tentativa de revolta. Assim, em 1852, a capital é transferida para onde viria a ser Teresina.

Quando a cidade foi concebida no meio do século XIX, já havia a intenção de que ela se tornasse a capital da então Província do Piauí, fazendo com que Teresina se tornasse a primeira capital planejada do território nacional. A questão do planejamento de Teresina é fundamental para a compreensão de seu modelo como cidade, bem como a própria contextualização da história piauiense. Isso porque, como já foi dito, o cálculo político compreendia também um cálculo econômico baseado nas vantagens de transferência para o novo lugar.

Saraiva, após a vitória de sua tese, se apressou para criar novas edificações e erguer a nova capital. No entanto, o crescimento da cidade nos primeiros anos foi apressado e confuso com a primeira edificação sendo a Igreja do Amparo. A ela se seguiu inúmeras outras que visavam dar estrutura à recém-capital, como a construção da cadeia, do Liceu, do cemitério e de outros lugares.

Portanto, com isso, é possível observar a trajetória piauiense e a centralidade da questão da nova capital na segunda metade do século XIX, um momento no qual o Piauí buscava meios de acelerar seu desenvolvimento econômico. Desse modo, a transferência aparece como um meio para dar uma administração mais inteligente à província.

A importância do Programa Residência Pedagógica para os professores em formação de História

“A formação docente, especificamente, implica uma série de aspectos: escolha profissional, constituição identitária, trajetória de vida, saberes docentes e práticas educativas” (Munsberg; Silva, 2014, p. 6). Esse conjunto de parâmetros demonstra a complexidade da formação dos profissionais da educação, que é contínua e, portanto, exige aprimoramento constante por meio da articulação da teoria e da prática. Desse modo, nota-se a pluralidade de questões que o tema mobiliza. Nesse sentido, Azevedo (2015, p. 56-57) alerta que:

Discutir formação de professores hoje implica no domínio de uma complexa multiplicidade de saberes. A temática por vezes encaminha-nos para aspectos relativos, entre outros, a: saberes docentes; didática; práticas pedagógicas; avaliação, financiamento e gestão da educação; identidade docente; contextualização e interdisciplinaridade; conhecimento e informação; prática educativa e políticas de inclusão; novas tecnologias da informação; promoção da diversidade curricular; relações entre ensino e aprendizagem e procedimentos de avaliação; articulação entre ensino e pesquisa. Esses são alguns dos aspectos que uma vez investigados, apontam para a relação, por vezes desarticulada, entre ensino superior e educação básica tomando como base o processo formativo de docentes, ou seja, para a relação nem sempre consistente entre o que se efetiva no período de formação como currículo ou matrizes curriculares e o que se busca vivenciar como Base Nacional Comum.

Assim, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) figuram como espaços importantes de formação, pois possibilitam aos discentes dos cursos de licenciatura iniciar o contato com a sala de aula desde o começo do curso – no caso do PIBID – ou mesmo a partir da segunda

metade dele – no caso do PRP. Dessa maneira, o contato com a educação básica é realizado mais cedo. Além disso, os programas estimulam a realização de projetos que podem efetivar contatos mais diretos entre a universidade e as escolas da educação básica. Esse prévio contato com o ambiente escolar é de significativo valor para os graduandos, pois não é rara a percepção de que as discussões realizadas dentro da universidade só servem da porta para dentro, assim como também não é incomum ouvir relatos de estudantes que nas primeiras experiências nos estágios obrigatórios dizem que a universidade não os preparou para isso.

Esse quadro também se vincula com as disciplinas pedagógicas, que muitas vezes parecem falhar no estabelecimento de uma articulação clara entre teoria e prática docente. Desse modo, os discentes sentem como se o conteúdo daquelas aulas não dialogasse com a realidade e partisse de um ideal de escola e de sala de aula que não existe no mundo real. Nesse contexto:

O RP, enquanto programa que tem como um de seus objetivos repensar e requalificar o espaço/tempo do estágio supervisionado, busca desconstruir essa concepção de teoria e prática como dois lados de uma moeda e, portanto, como aspectos separados e refletir sobre esses elementos como indissociáveis, articulados e contínuo (Aires dos Santos, 2021, p. 4).

Dessa maneira, a autora demonstra que, para além das experiências docentes e de formação propiciadas pelo programa, o RP oferece o território para a possibilidade de uma formação que de fato articule teoria e prática. Isso em um momento em que se tornou hegemônico no campo educacional o discurso de que é necessário realizar um ensino crítico e reflexivo.

Contudo, a pesquisadora esclarece que durante a década de 1990, especificamente, a educação brasileira passou por um processo de mudanças e reformas. Num contexto global de ascensão do neoliberalismo como ideologia hegemônica. Isso contribuiu para um tipo de educação que, apesar de ser muitas vezes pautada como crítica e reflexiva, dava mais importância à prática do que à teoria, justamente pelo contexto social mais amplo, marcado pela precarização ou a proletarianização do trabalho docente.

Outra questão profícua a ser comentada é a multiplicidade de objetivos do RP. Para além da articulação entre teoria e prática apontada pela

autora, são também objetivos do programa:

Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2024).

Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), que é a responsável pela supervisão e implementação desses programas que visam o aperfeiçoamento da formação de professores da educação básica, possui um papel essencial nos cursos de licenciatura em todo o país. Para o curso de História, em particular, nota-se que a RP possibilita a articulação entre os conhecimentos historiográficos e as vivências da docência que ajudam a mobilizar uma série de conhecimentos acadêmicos, de modo a transformá-los criativamente em conhecimentos escolares desenvolvidos juntos com os discentes por meio do diálogo ativo com eles e da ação-reflexão exigida do professor. Assim, universidade e educação básica se (re)encontram.

O projeto sobre o nascimento de Teresina: diálogos entre a história local e a história nacional

Durante cerca de 3 meses do ano de 2023, ministrei aulas na escola-campo CETI Maria Melo – localizada em Teresina –, para a turma do 6º ano B do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Residência Pedagógica, como estudante da graduação em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto com a também residente Fabíola Lorena Alencar.

O RP viabiliza uma série de práticas para além da regência. Foi nesse sentido que, por meio da sugestão e do diálogo com a professora-preceptora e os demais residentes, construiu-se um projeto sobre os 171 anos de Teresina. A temática foi escolhida tendo em vista o pouco espaço da história local na educação básica a nível municipal e estadual.

Ademais, essa preferência foi fundamentada na percepção da necessidade da valorização do conhecimento sobre a história local por meio dos patrimônios culturais espalhados pela cidade de Teresina. A ideia partiu,

portanto, de uma necessidade de repensar a cidade com os discentes. Desse modo, oportunizando um olhar mais apurado para o espaço urbano, de modo a valorizá-lo, além de permitir uma identificação mais imediata com o conteúdo. Esse é um dos pontos centrais das aulas de História: ajudar os alunos a desenvolver sua consciência histórica, sua capacidade de se verem como sujeitos participantes dos processos históricos, além de desenvolver sua identidade cultural como cidadãos de um lugar que é constituído por marcas de sua historicidade. “Tornando assim o passado em ‘nosso tempo’. A história propõe reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e transformá-los em tempos familiares” (Bittencourt, 2018, p. 174).

Todavia, é importante, nesse processo, compreender a artificialidade de todo recorte regional, local ou global, uma vez que este é constituído por meio de uma série de discursos e da mobilização de uma padronização que, ao mesmo tempo que homogeneiza o local – muitas vezes estereotipando-o – também produz a sua diferença, ou seja, a sua alteridade. Dessa forma, não se pode tomar o local como um dado a priori, pois ele mesmo é construído através da visão e das ações dos sujeitos históricos. O local é também móvel, histórico e perene, sendo assim, o olhar do presente para o passado e para a constituição de Teresina carrega a anacronia inerente a todo olhar para o pretérito (Albuquerque Junior, 1999).

Destarte, o que podemos definir como história local não é algo simples de se caracterizar. Como um ponto de partida, a seguinte definição é profícua:

Num modelo de abordagem mais ampla, a história local é concebida com base em pressupostos que lhes atribui a condição de um território circunscrito, acomodado dentro de semelhanças geográficas, administrativas, de formação histórica ou de experiências socioculturais. Demarcada dentro e com suporte em alguns referentes naturais, sociais, entre outras práticas e representações que lhes são características, a região ou o local contrasta com os objetos de uma história mais ampla (Chaves; Stamatto, 2015, p. 134).

Desse modo, pode-se tomar Teresina como um território circunscrito que abarca certas semelhanças e que foi palco de uma constituição histórica sobre seu nascimento. Buscou-se ao longo das aulas uma articu-

lação e um diálogo entre essa narrativa e o panorama mais amplo do Piauí e do Brasil na segunda metade do século XIX.

Isso porque a história local demarca uma possibilidade de pintar o país de modo a ressaltar não sua homogeneidade – como se fez durante muito tempo para tentar escamotear os conflitos sociais e as desigualdades da nossa formação histórica –, mas sim as particularidades das questões circunscritas a certo espaço (Fernandes, 2010). Esse movimento contém um potencial de confrontar a tradição eurocêntrica e civilizatória que impôs uma homogeneidade artificial à nossa plural formação histórica. De acordo com Costa (2013), a perspectiva Ocidental – apesar de sua parcialidade – no Brasil se construiu a partir de um discurso de universalidade. Assim, o local tornou-se geral, o que sufocou a riqueza das múltiplas histórias que poderiam ser constituídas por meio de uma visão mais descentralizada. A autora também defende uma relação entre história local e nacional para que os estudantes possam notar “onde o local e o regional se distanciam e se aproximam” (Costa, 2013, p. 136).

A primeira aula no âmbito do projeto contou exatamente com essa relação. Com o uso do *slide* como recurso pedagógico, realizou-se uma explanação sobre o Brasil e o Piauí no século XIX, como antessala para o surgimento de Teresina como cidade e capital do Piauí. Desse modo, foi possível amarrar local e nacional de modo a articular essas dimensões sem, contudo, apagar suas diferenças.

Já a segunda aula focou na atual Teresina: seus governantes, seus locais históricos e também lugares de poder. Além disso, também houve a análise e a apresentação do hino da cidade, bem como sua execução pelos alunos. O objetivo desse segundo momento foi possibilitar um maior conhecimento dos estudantes sobre a cidade em sua atualidade, além de permitir que eles focassem um olhar em dois momentos bem distintos: a formação da cidade durante a segunda metade do século XIX e a cidade atual, de modo a fazê-los perceber as continuidades e as mudanças que ocorreram na capital. Pôde-se verificar uma maior participação dos estudantes nesse segundo momento, especialmente porque ele tratou de lugares que eles já conheciam, o que os deixou mais à vontade para falar sobre suas vivências e experiências. Um recurso utilizado para estimulá-los a uma maior participação na aula foi a interpretação do hino: foi perguntado a eles que “Teresina” o hino pretendeu representar e de que

forma ele permite observar a imagem de Teresina que seus autores gostariam de apresentar.

O terceiro momento do projeto ocorreu com o passeio pelos lugares históricos da cidade que foi de locais do centro até o bairro Poty Velho. Durante o passeio, por meio das intervenções da professora-preceptora e dos residentes, os alunos puderam constituir um conhecimento que historiciza os espaços urbanos da cidade dando ferramentas importantes para os discentes, que podem ser mobilizadas no sentido de provocar não apenas um saber mais apurado da cidade, como também um interesse pela história e pela participação ativa nela.

A importância do ensino de história local na educação básica

Por meio do projeto implementado na escola-campo, é essencial refletir sobre a importância de iniciativas como essa. Há bastante tempo, observa-se críticas à maneira como a historiografia brasileira construiu uma narrativa uniforme na tentativa de forjar uma identidade nacional, enquanto simultaneamente negligenciava as diferenças regionais, locais e as desigualdades sociais entre os indivíduos. No entanto, esse panorama evoluiu consideravelmente ao longo do tempo, pois a historiografia em si passou por numerosas transformações ao longo do século XIX e, especialmente, no século XX.

Apesar de os conhecimentos escolares não se confundirem com os conhecimentos acadêmicos, é fato que a pesquisa em História tem impacto nas escolas em todo o Brasil. Contudo, como já foi falado anteriormente, permanências persistem no sistema de ensino brasileiro e no ensino de História. Uma delas é o eurocentrismo e a narrativa civilizatória, que impossibilita muitas vezes a identificação dos estudantes com o conteúdo, afinal, a percepção de muitos docentes é de que o conteúdo das aulas parece muito distante do aluno e de sua realidade mais imediata.

A história local assim é apresentada como uma alternativa que possibilita uma narrativa mais próxima do aluno e, portanto, mais facilmente identificável. Seu conteúdo pode ser mais facilmente apreendido e mobilizado pelo prévio contato dos estudantes com os espaços da cidade, ao mesmo tempo que as aulas permitem a ele uma redescoberta desse espaço por meio das lentes da História.

Ademais, a visão retrospectiva do passado para o presente promove um olhar para as permanências e as mudanças na cidade. Outra estratégia para estimular a criticidade dos educandos é questioná-los sobre suas visões acerca da cidade, levando-os a refletir sobre se essas visões não são também construções dos discursos hegemônicos, elaborados com o intuito de criar uma imagem única da cidade.

Por fim, com base em Fernandes (2010), gostaria de apontar outra possibilidade: a utilização de fontes locais para familiarizar os estudantes com o método de pesquisa, algo que poderia ser trabalhado em outros projetos com a temática da história local.

Referências

AIRES DOS SANTOS, Vilma. Formação docente em história: o programa de residência pedagógica e a imersão na educação básica. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 4, n. 2, 2021.

ALBUQUERQUE JUNIOR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul./dez. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso: 10 fev. 2024.

CHAVES, Joaquim (Mons.). **Obra Completa**. Teresina: Fundação Cul-

tural Monsenhor Chaves, 2005.

CHAVES, José Olivenor Souza; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. História Local e o ensino de História. In. MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Orgs.). **Ensino e Linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p.129-152.

COSTA, Aryana. História Local. In. FERREIRA, Marieta de M. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. Ensino em Revista, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Clodoaldo. **História de Teresina**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Brasília: Cortez, 2017.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise R. Q. da. Constituição Docente: Formação, Identidade e Professoralidade. **Anais... XIV SIE – Seminário Internacional de Educação**, 22 a 24 de outubro de 2023, p. 1-14.

TRILHANDO ROTAS PELA CIDADE DOS SONHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA UFPI/CAPES

Maria Eduarda de Sousa Lopes¹
Vanessa Maria Evangelista Rodrigues²
Pâmela Torres Michelette³

Introdução

O capítulo em questão tem como finalidade relatar as experiências vivenciadas durante atividades realizadas por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores, visando aprimorar a formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica. Este programa é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual participamos como bolsistas, sendo discentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí, campus de Teresina.

Considerando a relevância do programa, vale ressaltar o que Nóvoa (2009) argumenta sobre a formação de professores. Segundo o autor, essa formação deve ocorrer no contexto do exercício da profissão, pois várias aprendizagens só se efetivam na prática diária da sala de aula, sendo impossível realizá-las apenas na teoria. Nesse sentido, o referido programa pode ser visto como alicerce para a formação da identidade docente, pro-

1. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

3. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

movendo um diálogo fundamental entre o conhecimento teórico acadêmico e a prática na esfera educacional das redes de ensino público. Esse processo proporciona aos residentes o conhecimento da realidade do cotidiano escolar, despertando a compreensão da dinâmica do espaço e dos desafios enfrentados, seja pela falta de recursos didáticos, pela precarização da estrutura escolar ou pelo desinteresse por parte dos estudantes.

Diante do exposto, o presente trabalho propõe apresentar um dos subprojetos idealizados pelos residentes do núcleo de História do Programa de Residência Pedagógica, campus Teresina, intitulado *Trilhando rotas pela cidade dos sonhos*. Esse subprojeto foi desenvolvido como parte integrante do projeto *Trilhando antigas rotas e formando novos saberes*, idealizado em 2023 em alusão ao 171º aniversário de Teresina. Sua concepção foi motivada por diversas razões, incluindo a necessidade de promover um resgate histórico e cultural das memórias que compõem a cidade, iniciativa impulsionada pela identificação de lacunas nos conhecimentos dos estudantes em relação à história local. Nesse sentido, buscou-se mobilizar o corpo discente no exercício da formação da consciência histórica, da identidade e na construção de uma função social e individual na História.

O projeto teve como objetivo promover nos estudantes o conhecimento e a valorização da história da cidade em que vivem, incentivando o interesse pelas tradições regionais e valorizando o patrimônio cultural local, bem como seus lugares de memória. Teresina se revela como uma cidade visível, sensível e imaginada, conforme descreve o historiador Alcides do Nascimento:

A cidade sonhada por Antônio Saraiva [que] deveria se transformar em centro dinâmico da economia e sociedade piauienses. Foi pensada para alavancar o progresso no Piauí e sua posição do ponto de vista geopolítico indicava-a como o motor do desenvolvimento da Província. Tenha a cidade, nascida na “Chapada do Corisco”, alcançado o seu desiderato ou não, foi desejada. O homem é um ser desejante. Assim como Isidora era a cidade dos sonhos de Marco Polo, Teresina era a cidade dos sonhos de Saraiva (Nascimento, 2002).

Resultado do desejo de seus criadores, o conhecimento sobre a história de Teresina na trajetória do cotidiano escolar ainda permanece imperceptível para as gerações seguintes, seja devido à padronização

curricular nacional com foco global, negligenciando a importância da história local na formação da identidade dos estudantes, ou a falta do desenvolvimento de atividades práticas e projetos de pesquisa que acaba privando os alunos de experiências significativas. Nesse sentido, o desenvolvimento do supracitado projeto buscou reverter esse cenário.

Partindo da vivência em sala de aula, aliado à abordagem metodológica que se circunscreve sobre o campo da educação, história local, memória, esquecimento e identidade, o presente relato de experiência delinea o fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, as estratégias de ensino utilizadas, as interações com os alunos, os métodos de avaliação, suas reflexões e desafios na construção de uma consciência histórica acerca da criação de Teresina.

Metodologia

O objetivo geral do projeto foi proporcionar aos alunos uma experiência única de ter contato com as riquezas naturais e culturais da cidade de Teresina. Em suma, teve como intuito incentivar o interesse pelas tradições regionais e pelos símbolos da cidade, contribuindo assim para a construção de uma identidade através da história local. Isso permitiria aos alunos desenvolver um sentimento de pertencimento e, consequentemente, valorizar o passado e o presente de sua comunidade. Para resgatar as memórias históricas e culturais que moldam Teresina, o projeto incluiu visitas ao berço da cidade, discussões em sala de aula sobre o tema e a elaboração de relatórios pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio do CETI Professor José Amável.

Metodologicamente, a estruturação do trabalho compreendeu três momentos distintos. O primeiro consistiu em uma aula de campo realizada no Polo Cerâmico do bairro Poty Velho e no Complexo Turístico Encontro dos Rios, sobre a transferência da capital para o local onde se originou Teresina, explorando os principais acontecimentos históricos e sujeitos que colaboraram para a formação da cidade. Vale ressaltar que o Poty Velho se destaca como um dos bairros mais antigos da cidade, conforme descrito em uma petição enviada por moradores da Barra do Poti ao Rei de Portugal no século XIX:

Dotando-os a natureza, de um terreno de moradia saudável, aprazível, abundante de frutas e peixe, comerciante, e com todas as proporções para ser uma povoação talvez a melhor da Província em razão de sua admirável fertilidade, e vantajosa situação sobre as ricas margens do grande rio navegável Parnaíba em que faz barra o Poty (Fonseca Neto, 2012).

A Barra do Poti, atualmente Poty Velho e gênese da cidade de Teresina, passou por um extenso processo de povoação. Sua posição entre os dois importantes rios da bacia hidrográfica piauiense resultou na materialização de uma comunidade pesqueira, oleira e ceramista. Esses conceitos práticos foram vivenciados pelos estudantes ao percorrerem as estreitas ruas que compõem a vila, testemunhando a intensa atividade dedicada à produção artesanal de cerâmica. Nesse contexto, a arte que nutre a alma emerge como a base para a subsistência das famílias envolvidas na produção. São mãos, gerações e histórias que, moldando o barro nas pontas dos dedos, criam as belezas contadas em obras consumidas por visitantes do Polo Cerâmico, impulsionando a engrenagem da dinâmica comercial local.

Considerando que a memória “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, no som” (Nora, 1993), torna-se imperativo explorar e vivenciar esses espaços. Enfatizar as memórias que os configuram revela-se essencial para os estudantes, sujeitos pertencentes a este lugar. Nesse sentido, a atividade buscou proporcionar a perspectiva traçada pela historiadora Circe Bittencourt, de que “a memória é, sem dúvida, um aspecto relevante na configuração de uma história local, tanto para historiadores quanto para o ensino” (Bittencourt, 2008). Desse modo, tal elemento estabelece um elo entre as gerações, desempenha um papel crucial na preservação e no enriquecimento da identidade cultural de uma comunidade, faculta aprender as histórias, as narrativas multifacetadas, além de ser o alicerce que se cristaliza nas formas, falas e modos de vida, e contribuem para a formação de sujeitos sensíveis à escuta e ao conhecimento. Fortalecendo a conexão emocional dos estudantes com sua própria história local, fomentando um senso de pertencimento e valorização do patrimônio cultural.

Segundo Michael Pollak (1989), a memória coletiva é construída por meio de pontos de referência, e estes, por sua vez, podem se apresentar, para além das formas físicas e materiais, por meio de sensibilidades – chei-

ros, sons, cores e afetos. Neste projeto, Teresina emerge como o *locus* da memória, o palco que fomenta a experiência da aula-campo aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do CETI José Amável, os quais reconhecem não apenas a importância dos tradicionais protagonistas considerados grandes nomes na História, mas também dos indivíduos simples e invisíveis que desempenharam papéis essenciais na condução e construção da cidade. Consoante a Michel de Certeau (1998, p. 171):

Mas “embaixo” (down), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmänner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo. [...] Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada.

São os corpos dos trabalhadores que habitam os espaços onde a visibilidade é limitada que verdadeiramente moldam a cidade; são os habitantes comuns que participam ativamente na criação e interpretação de Teresina por meio de suas práticas diárias. Mesmo que não tenham plena consciência disso, suas ações proporcionam uma compreensão mais profunda da dinâmica urbana e contribuem para a formação da identidade da cidade. Ao imergirem nesse contexto, os estudantes foram capazes de expandir significativamente seu conhecimento e aprofundar suas reflexões.

Destarte, a aula-campo iniciou-se na praça onde foi construída a primeira capela da atual capital. Em seguida, os alunos foram encaminhados para o Polo Cerâmico, onde se concentram produções artísticas locais e tradicionais, percebendo ali um exemplo claro de tradição, uma vez que as práticas artísticas produzidas nesse espaço são transmitidas de geração em geração. Por último, a aula encerrou-se no Parque Encontro dos Rios, destacando para os alunos a importância do meio natural para a construção do social, tendo em vista os fundamentos teóricos do campo da História Ambiental (Pádua, 2010), cujo principal argumento é que o homem e o meio não estão separados, mas sim em uma simbiose. Portanto, um dos objetivos foi fazer com que os alunos do ensino básico entendessem que tudo tem história e, mais ainda, que tudo é história, inclusive os dois rios que atravessam a cidade, os quais muitas vezes não são percebidos como agentes diretos da história de cada um.

O segundo momento consistiu em uma interação com os estudantes na sala de aula, ocorrendo após o retorno deles sobre as primeiras impressões da aula-campo. Nesse contexto, houve um enfoque em questões teóricas relacionadas ao tema, conduzido de maneira dinâmica. A aula teve lugar no auditório da escola, onde as residentes planejaram uma dinâmica para socializar as experiências vivenciadas durante a aula-campo e reforçar, de forma interativa, conhecimentos teóricos fundamentais sobre a formação de Teresina.

Essa experiência de aprendizado dividiu-se em três momentos distintos. O primeiro consistiu em uma roda de conversa, um bate-papo que visava à troca de olhares, palavras e experiências. Para orientar esse momento, foram propostos questionamentos gerais e mais específicos, abrangendo desde a concepção de cidade até as percepções do dia do passeio. Inicialmente, os alunos manifestaram certa timidez ao responderem as simples perguntas que buscavam destacar suas experiências pessoais e sentimentos em relação à cidade, incluindo *feedbacks* da aula-campo. Apesar dos primeiros momentos retraídos na socialização, essas perguntas iniciais foram cruciais para quebrar o gelo, estabelecendo uma base sólida para as atividades subsequentes.

O segundo momento, se sucedeu após uma breve reflexão, com a leitura de versos da poesia “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Brecht: *quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? nos livros estão nomes de reis. os reis carregaram pedras.* Essa atividade enfatizou a importância de analisar e questionar a formação de Teresina. Em quais ruas e avenidas, prédios e monumentos são nomeados em homenagem a governadores e presidentes? Foram esses homens os responsáveis por carregar as pedras e erguer essas construções? Ou foram homens e mulheres, buscando o sustento diário sob o sol escaldante, com as mãos já enrugadas pelo trabalho árduo, aqueles que passam despercebidos aos nossos olhos, emprestados ao anonimato, mas que foram os verdadeiros construtores da cidade, expandindo-a a partir de uma visão enraizada no chão, como verdadeiros alicerces da sua construção?

O terceiro momento foi marcado por uma minigincana que consistia em três etapas: 1. Caça-palavras – foram selecionadas palavras-chave que caracterizam e definem a cidade. A dinâmica permitia que as respostas fossem fornecidas coletivamente, com cada grupo recebendo uma

folha e desenvolvendo estratégias conjuntas para solucionar o desafio; 2. Perguntas e respostas – O desafio envolveu questionamentos de conhecimento geral sobre Teresina. Nessa dinâmica, um aluno de cada equipe se confrontava para responder às perguntas propostas. 3. Desafio – por sorteio, duas propostas de atividades foram apresentadas. A primeira consistia em encenar improvisadamente uma peça sobre um dos mitos mais famosos de Teresina, *Cabeça de Cuia*. A segunda atividade era a interpretação do hino da cidade. As fases estavam diretamente relacionadas ao conteúdo abordado, e a classe foi dividida em dois grupos. Esse espaço proporcionou descontração, diversão e aprendizado, encerrando a aula de forma dinâmica.

Por fim, a avaliação da aprendizagem deu-se por meio da elaboração de relatórios e da apresentação oral deles em sala de aula, em forma de seminário, espaço esse voltado para os alunos exporem suas perspectivas do que foi absorvido com a experiência, utilizando-se do senso de criticidade de cada um. Ao conhecerem a história, as tradições e o artesanato local, os estudantes foram incentivados a reconhecer a importância de preservar e promover a identidade cultural da comunidade, bem como fomentar o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares ao abordar temas que envolvem história, cultura, geografia, artes, sociologia, biologia, dentre outros.

Resultados e discussões

Os resultados da iniciativa foram evidenciados de maneira mais explícita durante as apresentações dos relatórios produzidos pelos alunos, momento em que eles puderam descrever oralmente e visualmente os efeitos da atividade para eles. Foi perceptível que a produção dos relatórios representou algo diferente para muitos dos alunos, uma vez que muitas escolas organizam aulas-campo, mas nem sempre deixam claros os objetivos centrais para sua realização, levando alguns alunos a encará-las como meros passeios escolares. Assim, essa oportunidade permitiu que os alunos explorassem sua capacidade de organização, sendo notável uma maior atenção deles aos locais visitados.

Após o fim de cada apresentação dos relatórios, as residentes decidiram lançar uma indagação que foi crucial para a avaliação da aprendi-

zagem dos integrantes dos grupos que se apresentaram: de que forma a aula de campo agregou em sua vida? Dessa maneira, cada aluno deu sua respectiva resposta. A variedade de respostas acompanhadas de empolgação e senso de criticidade de alguns estudantes foi notável. Por exemplo, um dos alunos abordou a questão da invisibilidade do negro na sociedade brasileira, apesar do papel ativo que desempenharam na construção do aparato econômico-administrativo-político do país. Ele resgatou e referenciou falas que foram mencionadas durante o passeio pelas docentes-residentes, destacando a importância de observar algumas construções preservadas datadas do período de transferência da capital. Foi ressaltado como a mão de obra escravizada foi fundamental para a construção social do Brasil, especialmente ao se analisar a construção de Teresina. A cidade carrega consigo a particularidade de ter viabilizado tanto economicamente quanto politicamente a preponderância da província do Piauí em relação às demais, contando com uma forte presença do trabalho de negros escravizados para erguer o centro administrativo da capital.

Sob a ótica desses sinais de apagamento, uma breve análise pode ser feita a partir da narrativa de Monsenhor Chaves (1998) sobre a edificação da nova capital da província. Apesar de romântica, essa narrativa de certa forma quebra com o padrão positivista dos grandes personagens e amplia o quadro dos sujeitos ativos na formação da história de Teresina, destacando os sujeitos subalternizados como protagonistas, enquanto enaltece o trabalho do povo. No entanto, é importante ressaltar que, sempre que possível, era visado pela substituição dos trabalhadores assalariados por escravizados, ensinando a estes últimos os encargos desempenhados pelos primeiros (Gorender, 1992, p. 287). Em vista disso, Solimar Oliveira Lima (2005) ajuda a compreender o cenário em que esses trabalhadores escravizados estavam inseridos, diante de deslocamentos dentro e fora da província para unidades de produção que não necessariamente eram voltadas para as atividades das fazendas nacionais. Assim, a nova estrutura de funcionamento havia transformado as propriedades em fazendas de criação, produtoras de gêneros para o mercado interno e fornecedoras de mão de obra para a província e para o Império. Portanto, a mão de obra escravizada foi basilar para a execução das obras públicas da nova capital do Piauí, fato esse que ficou na mentalidade do aluno durante e após o passeio, pois em sua resposta ele afirma que percebeu que as placas oficiais

dos locais sempre trazem consigo nomes de figuras que ocupavam cargos governamentais ou de pessoas cujo sobrenome advém de famílias da elite, no entanto, nunca fazendo alusão aos sujeitos escravizados e aos trabalhadores livres de baixo poder aquisitivo, que estiveram efetivamente na construção desses espaços.

Ademais, a interdisciplinaridade com a arte ajudou a guiar os alunos nessa jornada pela história do bairro, por meio do imagético despertado pelas cores, formas e texturas. Esses elementos não estão ali de forma aleatória, pois juntos contam a história daqueles que passaram, bem como daqueles que permanecem naquele espaço. Nesse contexto, podemos resgatar um trecho do historiador Durval Muniz (2019), no qual ele afirma que “se a vida é amiga da arte, enquanto houver vida e quisermos vivê-la de forma cada vez melhor, precisaremos da arte, da arte de inventar novos mundos possíveis, inclusive da arte de inventar o passado”. Dessa maneira, os alunos puderam desconstruir a ideia de uma história muito centrada nos livros didáticos, contada apenas por meio de textos ou recortes históricos distantes de suas realidades. Em vez disso, estimulou-se uma abordagem histórica por meio do visual e dos sentidos, uma história que os atravessa diretamente, a história deles.

Considerações finais

Os resultados adquiridos com a experiência do planejamento e da execução do projeto acerca do aniversário de Teresina, capital do Piauí, evidencia a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação de futuros docentes, pois a partir desse espaço é possível conciliar o repertório teórico com a prática. Fato esse que ajuda na evolução da percepção e no preparo de iniciativas futuras desses residentes, consolidando de forma satisfatória ações pedagógicas em sala de aula e propiciando o despertar da curiosidade dos alunos, assim como a motivação para participarem.

Nota-se também que, diante da situação delicada em que o sistema de ensino brasileiro se encontrou em decorrência das consequências da Pandemia de Covid-19, os docentes precisaram reavaliar suas práticas anteriormente executadas no mundo pré-pandêmico. Além disso, foi necessário analisar com outro viés projetos como o relatado, que buscaram tirar

os alunos do ambiente da sala de aula, uma vez que estes demonstravam o quanto estavam saturados desses espaços fechados. Isso se deve ao fato de que ficaram anos reclusos neles, e a exaustão causada pelo isolamento social forçado foi amplamente percebida durante a avaliação da aprendizagem desses alunos.

Ademais, o Programa de Residência Pedagógica também auxilia a resgatar, no preceptor responsável pelo núcleo de residentes, percepções que, infelizmente, na maioria das vezes, são perdidas durante a correria do cotidiano de um docente brasileiro. Portanto, o programa possibilita uma troca de conhecimentos entre o preceptor e seus residentes, como salienta Pannuti (2015), “é plausível supor a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais”.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAVES, Monsenhor. **Obra Completa**. Teresina. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

DO NASCIMENTO, Francisco Alcides. Em busca de uma cidade perdida. **Historia oral**, v. 5, 2002. p. 171-172.

FONSECA NETO, Antônio. Petição do povo do Poti ao Rei. In. FONSECA NETO, Antônio. (org). Teresina, 160 anos. **Teresina: O Dia**, 2012. p.7-8.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 6 ed. 1992. p. 287.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte: Trabalho escravo nas fazendas da**

nação no Piauí (1822 – 1871). Passo Fundo: UPF, 2005.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. História, São Paulo, 1993.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

PANNUTI, Maísa Pereira. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica**. Congresso Nacional de Educação, XII, 2015, Curitiba, p. 8433-8440.

POLLAK, Michel. “Memória, esquecimento, silêncio”. In: **Estudos Históricos**. Vol. 2, N. 3, Rio de Janeiro, 1989.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO PROCESSO DE HISTORICIZAÇÃO DOS SUJEITOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INTERIOR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Pâmela Torres Michelette¹

Marcos Vinícius Castro Pinheiro Lúcio²

Ana Victória Leite Rocha³

Introdução

De acordo com Borges (2005), a essência da História é a transformação. Nenhuma sociedade humana possui uma essência imutável, nem o historiador deve tratá-la assim. Para corroborar essa afirmação, Barbosa (2008), por meio de uma entrevista com Durval Muniz, acrescenta que a função da História é produzir subjetividades, problematizar a maneira de como o homem vê o mundo, seus valores e atitudes. Nas palavras destes dois historiadores, percebe-se uma função humana, na qual a História é um saber pautado nas mudanças, possibilitando o questionamento dos discursos oficiais.

Desse modo, é preciso perceber a importância da educação voltada aos bens patrimoniais, reconhecendo certas estruturas e edificações como lugares de memórias (Nora, 1984) que conservam sua história por meio de aspectos que ultrapassam os limites estabelecidos pelo legado oficial. Monumentos, igrejas, arquivos, bibliotecas, dentre outros, con-

1. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

3. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

tribuem na construção e na manutenção dos conhecimentos históricos e culturais relacionados a uma comunidade. Nisso, a educação patrimonial deve ser despertada nas escolas brasileiras como substrato ao ensino e à aprendizagem da História para além das paredes da sala de aula, pois a cidade, o estado e o país, em sua materialidade, guardam conhecimentos imensuráveis.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a refletir acerca das experiências vivenciadas no interior do Programa Residência Pedagógica (CAPES) em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus de Teresina, tomando como base de análise e reflexão os relatos dos residentes Marcos Vinícius Castro Pinheiro Lúcio e Ana Victória Leite Rocha no processo de regência escolar no Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo, em um recorte temporal de um mês, no qual pensaram e articularam aulas em referência ao aniversário de 171 anos da cidade de Teresina, Piauí.

O referido relato parte do caráter do programa Residência Pedagógica, que visa aprimorar a prática e a experiência docente em cursos de licenciatura, tendo como objetivo principal destacar a relevância da Educação Patrimonial no ambiente escolar, com ênfase no ensino de História. Neste contexto, a Educação Patrimonial é concebida como uma ferramenta que estimula ações voltadas à conservação, preservação e valorização dos bens culturais. Esta abordagem será examinada por meio das atividades realizadas pelos residentes junto à Turma de 7º ano da Escola Darcy Araújo. Durante o processo de acompanhamento dos alunos, tivemos como suporte as orientações da preceptora Joana Pessoa.

Para tanto, foi utilizada como metodologia para atingir o objetivo e a proposta do trabalho uma pesquisa bibliográfica de Chartier (1990), Bittencourt (2008), Costa (2013), Cury e Virginia (2009), dentre outros, e os relatos de experiência profissional dos residentes supracitados no exercício da licenciatura no Centro de Educação Integral Darcy Araújo. Assim, após a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas sobre a história de Teresina e as práticas de campo durante a visita ao Centro de Artesanato Mestre Dezinho, à Igreja de São Benedito e ao Teatro 4 de Setembro, foi possível compreender a importância da educação patrimonial no ensino da História de Teresina.

O patrimônio histórico e cultural como elemento edificador da cultura

O Brasil é uma nação diversificada e formada pelas contribuições de diferentes povos e costumes, permitindo o surgimento de uma cultura pautada na miscigenação. Um processo que pode ser percebido ao caminhar por uma rua, bairro ou cidade, visto que os monumentos culturais e históricos conservam em suas estruturas internas e externas as mudanças e as permanências de seu passado, tornando urgente sua preservação, garantindo que as memórias em torno de sua representação (Chartier, 1990) sejam reconhecidas e transmitidas a novas gerações.

Objeto de diversos debates e embates acadêmico-institucionais, o tema “patrimônio histórico e cultural”, no Brasil e no mundo, já se constituiu como campo de discussão reconhecido. Essa constatação pode ser feita por meio da existência de dois eixos fundamentais: o primeiro deles diz respeito à existência de um *corpus* jurídico voltado para a identificação, a avaliação/qualificação, a proteção e a preservação dos bens culturais brasileiros. O segundo, que surge como consequência direta do primeiro elemento, trata da atuação dos poderes governamentais no sentido de proceder à formulação de políticas públicas que possibilitem e garantam, sobretudo, a proteção, a preservação, a divulgação e o acesso ao patrimônio cultural (material e imaterial) “do” e “no” país (Cury; Virginio, 2009, p. 2).

Logo, é crucial que os governantes se atentem à preservação do patrimônio histórico e cultural, pois este detém a capacidade de oferecer informações valiosas sobre diversos aspectos da vida, costumes, crenças e tradições. Além disso, ele contribui para a construção da identidade cultural de um povo. Seja ele material ou imaterial – como uma dança, uma escola, uma obra literária ou uma peça artística –, o patrimônio histórico e cultural permite a conservação e a transmissão da história, memória e cultura de uma sociedade. Nesse sentido, a citação a seguir oferece uma definição abrangente do que constitui o patrimônio histórico e cultural.

[...] uma produção cultural [que] encerra em si características que favorecem, facilitam a relação de ensino/aprendizagem por parte de quem o utiliza, por parte daqueles que o usam como fonte documental para a obtenção de conhecimento a respeito de uma determinada época, de determinadas condições socioeconômicas de produção de determinado bem, das relações de poder que demonstram que tal imóvel, por pertencer

a uma determinada parcela mais abastada da sociedade, então, foi construído com material de melhor qualidade, pode explicar continuidades e mudanças ocorridas em determinados locais, entre várias outras potencialidades que estes documentos apresentam (Oliveira, 2008, p. 98).

O patrimônio histórico e cultural, conforme citado anteriormente, é uma construção social multifacetada, que abriga a história e a memória de uma localidade, cidade ou região, assim como dos grupos aos quais pertence ou pertenceu. Materializa-se em monumentos, documentação ou edificações que contribuem para a formação da identidade social. Ele representa diferentes narrativas que, segundo Chartier (1990), competem para determinar qual prevalecerá sobre as outras. Uma casa, escola ou estátua de um determinado personagem carrega informações diversas que permitem compreender as relações de poder, condição social e importância para a comunidade em que estão inseridos, ainda que sujeitas a mudanças.

O patrimônio cultural de acordo com Pereira (2012), é tudo que apresenta um significado social e cultural, representando ou traduzindo identidades e engloba peculiaridades e características pelas quais os indivíduos, pertencentes às distintas etnias, se aproximam e/ou se diferenciam entre si e uns em relação aos outros. Esses aspectos envolvem elementos variados, como arquitetura, lendas, os instrumentos de trabalho, o conhecimento científico, danças, entre outros, podendo ser divididos em material e imaterial. Além dos monumentos como igrejas, palácios e museus, que foram edificados seguindo o contexto sócio-histórico de cada época.

Assim, vale ressaltar que a relevância destinada ao patrimônio histórico e cultural remete ao governo de Getúlio Vargas, com o Sistema de Patrimônio Artístico e Nacional (SPHAN), posteriormente chamado de Instituto Nacional de Patrimônio Artístico Nacional (IPHAN), os quais possuem o intuito de preservar, difundir, produzir conhecimento sobre os elementos patrimoniais, cultura material e imaterial e educação patrimonial (Jarbato, 2017). A educação patrimonial foi sendo instituída no decorrer da consolidação institucional desse órgão governamental, evidenciando em seus artigos, parágrafos e incisos o que deveria ser classificado como patrimônio histórico e os critérios que seriam utilizados, bem como a forma que o ensino de tais elementos deveria ocorrer.

Para Jarbato (2017, p. 36), o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A educação patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Nisso, as aulas de História atualmente devem considerar o experienciar do patrimônio cultural de modo que os alunos tenham sua aprendizagem enriquecida com uma dinâmica além do ensino tradicional.

Os relatos dos residentes no Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo

A residência pedagógica como uma possibilidade de construção da docência no contexto de uma aprendizagem prática permite o fortalecimento da articulação entre a teoria adquirida na academia e a vivência professoral. O ensino de História também deve compor dessa iniciativa para torná-lo agravável e despertar o interesse pela sua aprendizagem. É preciso superar o ensino da História, como afirma Bittencourt (2008), baseado em lições e memorizações de temas relacionados aos grandes personagens da historiografia e criar um ensino orientado sobre a perspectiva da inovação da História e da diversidade cultural.

A residência pedagógica no ensino da disciplina de História foi exercida no Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo, localizada na cidade de Teresina, na Avenida Nossa Senhora de Fátima, durante um mês de duração, a partir do planejamento e explicações de conteúdos em torno da história do Piauí e, conseqüentemente, de Teresina. Para ser realizada de maneira efetiva, a história de Teresina precisa ressaltar a importância da História Local. Segundo Bittencourt (2011), essa abordagem é essencial porque permite ao aluno compreender seu próprio entorno, identificando o passado como parte do presente nos diversos espaços de convivência como escola, casa, comunidade e lazer. Além disso, ajuda a contextualizar os problemas significativos da história do presente.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem sobre a História de Teresina devem transcender abordagens simplistas e tradicionais. É crucial incorporar uma educação patrimonial que respeite sua formação como cidade e capital do Piauí, superando a histórica Oeiras. O desenvolvimento de um pensamento crítico e a apropriação consciente do patrimônio pelas comunidades são essenciais para a preservação sustentável desses bens culturais. Além disso, contribuem para fortalecer os sentimentos de identidade e cidadania, transformando a educação patrimonial em uma verdadeira alfabetização cultural (Zarbato, 2017).

Segundo Schmidt (2004), houve uma importante transformação nas formas de ensinar história ao longo do tempo, tanto do Brasil quanto do mundo, da sua criação e consolidação como disciplina escolar, das reestruturações curriculares atuais que influenciaram o ensino de História e as finalidades do ensino desta disciplina. O ensino de História evolui com o passar das temporalidades, de uma história que tratava de proteger a memória, sobretudo de personalidades ilustres, até conteúdos que tratassem de aspectos da cultura de civilizações e povos humildes e esquecidos, tais como afrodescendentes, indígenas e operários.

As propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros desempenham um papel crucial nas reflexões sobre a utilização do patrimônio cultural no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é a inclusão deste tema nos livros didáticos de História usados nas escolas estaduais e municipais. Essas diretrizes curriculares são formuladas pelos governos estaduais e municipais após amplas discussões envolvendo técnicos, especialistas em educação e nas diversas áreas de conhecimento. Além disso, há a participação – mesmo que por meio de representações – dos professores de diferentes níveis de ensino das redes pública (Oliveira, 2022, p. 3).

Para Guimarães (2016), é preciso um ensino de História que possibilite aos alunos desenvolver um pensamento crítico em torno das constantes transformações da realidade, contribuindo na criação do sentimento de cidadania por parte dos alunos e, conseqüentemente, sua inserção na sociedade como membro ativo e participante das construções culturais humanas. Tendo essa posição como princípio norteador, o professor de História e de outras disciplinas estará contribuindo para o desenvolvimento pleno do educando, para a formação, o exercício pleno da cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho.

O ensino e a aprendizagem da história de Teresina, conforme proposto no plano dos residentes, foram criados para serem aplicados aos alunos da instituição mencionada. O objetivo é que eles compreendam o complexo processo de ocupação do território piauiense, que começou com a pecuária e enfrentou uma relativa demora para se transformar em local habitacional, devido à vasta quantidade de território ainda não explorada e aos ataques indígenas. Essa abordagem contribui para a eliminação de mitos sobre a suposta “escravidão branda” no Piauí. Assim, é fundamental que o ensino de História do Piauí não se limite apenas ao aspecto teórico, permitindo que os alunos percebam esses aspectos de forma mais concreta e engajada.

A educação patrimonial é fundamental para que alunos e professores compreendam a história do Brasil, e especificamente de Teresina, para além dos limites dos livros didáticos e das gravuras. Ela envolve um processo de criação de uma cultura material intrínseca ao desenvolvimento da sociedade, pois cada civilização constrói e idealiza um determinado tipo de patrimônio como parte de sua trajetória histórica, seja de conquista ou de nascimento. O patrimônio histórico e cultural promove o reconhecimento da importância do respeito à preservação da história e de sua utilização como ferramenta de aprendizagem.

A educação patrimonial na aprendizagem histórica pode ser enquadrada no contexto das experiências e investigações, contribuindo para consolidar a prática da investigação no ensino de História. Isso ocorre porque ela estimula e enriquece a identidade do aluno ao considerar e relativizar suas crenças e saberes familiares e comunitários diante de outras experiências do passado e do presente (Ehlke, 2008 apud Zarbato, 2017).

Ensinar história por meio da educação patrimonial permite que o aluno investigue e entre em contato com elementos concretos que participaram da construção da história brasileira.

As atividades começaram com aulas teóricas destinadas a apresentar a história de Teresina, desde a transferência da capital de Oeiras até os tempos atuais, com ênfase na discussão sobre espaço e território. Após essa etapa teórica, seguiu-se a prática, que incluiu visitas a locais históricos, como o Centro de Artesanato Mestre Dezinho. Este estudo se apresenta como um relato de experiência, destacando como a Educação Patrimonial, com a participação ativa dos alunos, pode ser uma ferramenta eficaz

no processo de interpretação da História e na promoção do sentimento de pertencimento entre os estudantes.

Os residentes elaboraram um plano pedagógico focado na educação patrimonial, aplicando atividades teóricas que possibilitaram aos alunos do CETI Darcy Araújo compreender a trajetória histórica da cidade de Teresina, iniciada por Conselheiro Saraiva em 1852. O conhecimento teórico foi importante como um primeiro contato com a história, embora o ensino e a aprendizagem da História não devam se limitar apenas a explicações mecanizadas dos livros e cadernos didáticos. A abordagem proposta incentivou uma conexão com a vivência prática ao propor visitas em espaços que conservam a história e a memória de Teresina e do Brasil.

Segundo Oliveira (2011), a cidade pode ser observada como um patrimônio histórico e cultural, composto por uma variedade de ações diárias manifestadas em práticas cotidianas; ações simples como caminhar, cozinhar, habitar, falar, circular e trabalhar, assim como ser o berço de diferentes edificações históricas. Essas características são percebidas ao se caminhar por suas ruas e praças. Uma cidade não está estagnada no tempo; ela recebe influências diversificadas dos costumes, tradições e da cultura da sociedade que habita suas estruturas. Ao longo dos anos, Teresina foi constituindo sua identidade, abrigando instituições como escolas, hospitais e comércios, além de transformar seu cotidiano, permitindo sua especificidade enquanto capital.

Nesse contexto, a cidade de Teresina oferece diversas localidades que são exemplos de patrimônios culturais e históricos. Entre eles estão as diferentes praças que compõem seu entorno e suas ruas, cada uma marcada por uma história e personagens distintos que inspiraram sua criação. Além disso, destacam-se a Casa da Cultura, o Museu do Piauí (Casa Odilon Nunes) e o Arquivo Público do Piauí.

Para enriquecer a aprendizagem dos alunos, foram selecionados três espaços para visita, que abrangem a cultura do Nordeste por meio do artesanato: a Central de Artesanato Mestre Dezinho, a Igreja de São Benedito e o Teatro 4 de Setembro. Esses locais representam patrimônios históricos e culturais consolidados no estado do Piauí.

A Central de Artesanato “Mestre Dezinho” está estrategicamente localizada em frente à Praça Pedro II, no lado oposto ao Teatro 4 de Setembro, integrando o complexo cultural do centro da cidade de Teresina.

Anteriormente, o prédio abrigava a sede da Polícia Militar do Piauí até o ano de 1978, quando foi transformado em centro artesanal. Atualmente, mais de vinte lojas oferecem uma variedade de produtos artesanais confeccionados a partir de talos de buriti, fibras, couro e madeira. Além disso, as lojas também disponibilizam camisetas personalizadas, guardanapos bordados, doces, licores, vinhos de caju, cachaça e a tradicional cajuína, que é um dos símbolos do Piauí (Santos, 2021, p. 4).

A visita à Central de Artesanato Mestre Dezinho foi proposta como uma forma de enriquecer o ensino sobre a cidade de Teresina para além das paredes das salas de aula, proporcionando uma aprendizagem concreta por meio de um dos principais patrimônios históricos e culturais da cidade. Durante a visita, os alunos do 7º ano foram divididos em grupos e tiveram a oportunidade de entrar em contato com diferentes aspectos da história piauiense e nordestina por meio dos objetos, joias e esculturas expostas. Isso contribuiu para o enriquecimento do conhecimento dos alunos, complementando as aulas teóricas. Ao final da visita, os estudantes elaboraram um pequeno relatório sobre suas percepções em relação à história de Teresina.

A visita à Igreja de São Benedito, a terceira erguida na nova capital, foi uma experiência marcante. A construção levou doze anos para ser concluída, de 1874 a 1886, e foi dedicada aos santos frades franciscanos. A construção desse templo teve origem nas necessidades da população pobre e dos escravos residentes na cidade (Andrade, 2014, p.9). O ensino de história por meio da visita às estruturas da Igreja de São Benedito demonstra a importância de reconhecer as tradições religiosas como elementos culturais de Teresina. Essa instituição religiosa desempenhou um papel significativo na formação da história da capital e de seus habitantes, tornando-se um importante elemento na promoção da educação patrimonial.

Os costumes religiosos, como parte integrante da cultura de um povo, podem proporcionar compreensão sobre sua identidade e os tipos de práticas que predominam dentro de uma sociedade. A Igreja de São Benedito não se encontra isolada, mas envolta de uma praça relativamente arborizada, e atualmente divide espaço com uma avenida movimentada (Avenida Frei Serafim), o que permitiu aos professores residentes no CETI Darcy Araújo estimularem uma interpretação de

como o moderno e o tradicional patrimonial se encontram e, na maioria das vezes, se completam como pertencentes à cidade.

O terceiro espaço visitado, o Theatro 4 de Setembro, localizado na Praça Pedro II, região central-sul de Teresina, proporcionou aos alunos da instituição uma experiência prática durante a residência, permitindo o contato com a arte teatral e o estudo de um patrimônio histórico e cultural que teve início no final do século XIX (1889), por iniciativa da classe elitizada do Piauí, que tinha interesse em estabelecer uma casa de espetáculos na nova capital (Cunha, 1992). Durante a visita, foi evidenciado aos alunos o interesse do Brasil em manter uma moda inspirada na Europa. O Theatro 4 de Setembro foi inaugurado em 1894, e sua existência reflete a busca das elites por preservar os costumes da alta sociedade brasileira e europeia.

O ensino de História por meio dos três espaços considerados patrimônios culturais materiais, conforme Pereira (2012, p. 1), proporciona uma oportunidade única para os alunos explorarem diretamente os valores culturais presentes nesses locais, que incluem edificações, objetos e artefatos. Essa abordagem enriquece a aprendizagem e estimula o interesse dos alunos pela investigação, levando-os a buscar um melhor entendimento de sua própria cidade: como ela foi construída e quais são as nuances culturais e históricas presentes nas paredes que ajudaram a moldar suas arquiteturas, bem como em suas manifestações imateriais, que são elementos formadores de mentalidades.

As aulas de História desempenham um papel fundamental ao estimular mudanças na mentalidade dos alunos, permitindo a superação da passividade e incentivando o pensamento crítico. Isso é especialmente verdadeiro quando a abordagem de ensino é direcionada para articular teoria e prática em torno da educação patrimonial. Essa abordagem é orientada pela afirmação de Freire (1997), de que mesmo a transformação integral da sociedade não está exclusivamente nas mãos da educação; no entanto, o processo de mudança necessário e significativo em uma comunidade ou escola não pode ocorrer sem ações essencialmente educativas.

Considerações finais

A educação patrimonial, quando utilizada como estímulo no ensino da História e de seus conteúdos, oferece ao professor a oportunidade de

fortalecer e inovar sua prática pedagógica, enquanto proporciona aos alunos o enriquecimento de seu conhecimento e uma aprendizagem satisfatória. Essa abordagem parte da articulação entre o que é explicado em sala de aula e a observação concreta da história de uma cidade, região ou bairro por meio de seu patrimônio histórico e cultural. Estudar a história a partir da educação patrimonial é uma maneira de adquirir aprendizado cultural sobre os elementos criados e utilizados pela humanidade.

As experiências obtidas ao longo das atividades da residência pedagógica no ensino da história do Piauí, especialmente da capital Teresina, com os alunos do 7º ano do CETI Darcy Araújo, foram significativas. Elas permitiram o contato com a sala de aula e um ensino da história de Teresina orientado pela educação patrimonial, evidenciando as principais transformações e permanências da cidade por meio de seu patrimônio histórico e cultural, como museus, teatros, praças e ruas. Os três espaços escolhidos, a Central de Artesanato “Mestre Dezinho”, a Igreja de São Benedito e o Theatro 4 de Setembro, são ambientes que, mantendo suas especificidades, contribuem para a conservação da história e da cultura material de Teresina e de seus personagens que participaram de sua construção e identidade.

A educação patrimonial como metodologia na aprendizagem da trajetória histórica de Teresina pelos alunos da referida instituição é uma fonte de contextualização da teoria com a prática. A visita à Central de Artesanato proporcionou a proximidade com a cultura material de Teresina, presente nas esculturas, peças de artesanato e joias variadas. Isso demonstra que o ensino da História se torna mais interessante quando ultrapassa as barreiras da educação tradicional, que se concentra apenas no livro e na sala de aula.

Referências

ANDRADE, Andreia Rodrigues de. **A Estruturação Urbana de Teresina e seus Primeiros Prédios Públicos**. Encontro de História Oral, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BARBOSA, Janio Gustavo; MEDEIROS, Neta. O. M de. Entrevista com Durval Muniz. **Revista Espacialidade**, v. 1, p. 1-14, 2008.

BORGES, Jorge Luis. **Historia de la Eternidad**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2005.

CURY, Cláudia Engler; VIRGINIO, Isabella. Educação Patrimonial: possibilidades para o ensino de história. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.

CUNHA, Higino. **Discursos**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1992.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica**. Setor de Educação– DTPEN, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares de memória**. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Patrimônio, memória e ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal/RN: EDFURN, 2008.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. **Interações**, Campo Grande, v. 23, n. 1, p. 19-33, jan./mar. 2022.

OLIVEIRA, Geruza Silva. Cidade, espaço urbano e sua dinâmica. **Auro-ra**, Marília, v. 4, n. 2, p. 80-91, 2011.

PEREIRA, Elizabeth da Silva. **Patrimônio Cultural Imaterial**: Uma reflexão sobre o registro do bem cultural como forma de preservação. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Culturais e Organização de Eventos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos. O Rock e as Artesanias Urbanas: a central de artesanato de Teresina-PI e os festivais de rock nas décadas de 1980 e 1990. ANPUH. **Anais do 3º Encontro História & Parcerias**, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Educação Patrimonial e Aprendizagem Histórica: percursos epistemológicos na história ensinada. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 31-55, jan./jun. 2017.

cancioneiro

